

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORA)

Mulheres, gênero e violência



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

*Mulheres, Gênero
e Violência*

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORG.)

*Mulheres, Gênero e
Violência*

Marília
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 Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

M956 Mulheres, gênero e violência / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

276 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-636-7

1. Mulheres – Condições sociais. 2. Relações de gênero. 3. Igualdade. 4. Violência contra as mulheres. 5. Mulheres na educação. 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

Apresentação	7
--------------------	---

PARTE 1

MULHERES, GÊNERO E VIOLÊNCIA

Capítulo 1

Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia “outra” mais autêntica

<i>Eunice Macedo</i>	15
----------------------------	----

Capítulo 2

Mujeres, género y violencia una vision nacional: el caso de Mexico

<i>Julia del Carmen Chávez Carapia</i>	37
--	----

Capítulo 3

Navegar é preciso, para as políticas públicas chegarem até as mulheres!

<i>Maria Amélia de Almeida Teles</i>	57
--	----

Capítulo 4

Identidade e gênero: reflexões sobre feminismos e o pensamento de Alain Touraine

<i>Vagner Matias do Prado; Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi Arilda Ines Miranda Ribeiro</i>	73
--	----

PARTE 2

NOVAS/VELHAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:

DIVERSIDADE SEXUAL, DEFICIÊNCIA E ETNIA

Capítulo 5

Direitos reprodutivos, violência e humanização do parto: implicações em projetos para a educação em sexualidade na juventude

<i>Maria de Fátima Salum Moreira; Taluana Laiz Martins Torres Danielle Berbel Leme de Almeida</i>	99
---	----

<i>Capítulo 6</i>	
Mulher com deficiência, violência e direitos humanos	
<i>Mary da Silva Profeta; Nara Francieli Maldonado</i>	123

<i>Capítulo 7</i>	
Entre Riobaldo e Diadorim: discussões sobre sexo, gênero e sexualidade	
<i>Érika Cecília Soares Oliveira</i>	145

<i>Capítulo 8</i>	
As presas brasileiras e estrangeiras no Brasil: algumas considerações	
<i>Tereza Cristina Albieri Baraldi.....</i>	161

PARTE 3

EDUCAÇÃO, GÊNERO E VIOLÊNCIA

<i>Capítulo 9</i>	
Discursos, políticas e investigaciones sobre violencia, educación y género en el contexto español	
<i>María José Chisvert-Tarazona</i>	179

<i>Capítulo 10</i>	
Socializações generizadas e novas formas de violência sobre as mulheres: o caso do Facebook	
<i>M. Custódia J. Rocha.....</i>	201

<i>Capítulo 11</i>	
Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação	
<i>Maria Eulina P. de Carvalho.....</i>	225

<i>Capítulo 12</i>	
Violência sexual contra crianças e adolescentes e o protagonismo d@s docentes na interrupção do ciclo da violência	
<i>Tereza Cristina Albieri Baraldi.....</i>	247

<i>Capítulo 13</i>	
Identidade e imagem feminina na escola: o papel do feminismo contra a violência simbólica e outras	
<i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.....</i>	261

Sobre os autores.....	273
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, ao longo de seus dezoito anos de atividades em Marília e região, tem promovido, além de projetos de extensão em escolas públicas, diversas ações visando discutir os problemas que afetam as mulheres e que comprovam a existência da desigualdade de gênero na sociedade. No âmbito da Universidade, além dos eventos científicos, temos o cuidado de trazer a temática tanto no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, quanto junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa *Direitos humanos, gênero e cidadania*, do qual participam estudantes tanto do Curso de Pedagogia e do Curso de Ciências Sociais da Unidade quanto de outras Instituições de Ensino Superior da localidade. Entendendo o papel importante que tem a academia, através das pesquisas, no sentido de desvelar a realidade da vida em sociedade, permeada por resistências, avanços e re-cuos, podemos constatar a persistência da desigualdade para as mulheres, visível tanto na educação para a igualdade de gênero quanto nos índices de violência contra as mulheres.

Com o propósito de divulgar o resultado de investigações das renomadas pesquisadoras que participam desta coletânea, 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 no Brasil, na Espanha, em Portugal e no México, com especial olhar sobre a educação para a igualdade de gênero para que possamos conhecer as experiências que têm tido resultados positivos sem perder de vista a diversidade de *ser mulher*

(negras, com deficiência, jovens, presas e as lesbianas) com o objetivo de aprofundar o debate sobre os estudos de gênero e sobre o papel dos movimentos feministas apontando sua influência tanto na legislação, quanto nas políticas dentre elas as educacionais para a superação de preconceitos e discriminações.

Discutiremos, assim, o grave problema social que ainda hoje constatamos nas sociedades contemporâneas, a violência doméstica, que sobrevive nas sociedades democráticas nas quais os direitos humanos são pressupostos e a violência contra a mulher é considerada crime. Ressaltamos que a violência é um atentado aos direitos humanos das mulheres. Concebendo que a educação tem um papel essencial para a desconstrução de preconceitos e do sexismo também responsáveis pela violência de gênero, parte dos textos versarão sobre as pesquisas atuais desenvolvidas tendo como objeto a educação para a igualdade de gênero.

Nesta perspectiva, na primeira parte intitulada *Mulheres, gênero e violência*, o capítulo um aborda *Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia “outra” mais autêntica*, no qual Eunice Macedo discute as *violências sobre as mulheres* mostrando as diferentes formas de discriminação cruzada a que as mulheres estão sujeitas, tanto na sociedade em geral quanto no contexto familiar, que põem em risco a vivência democrática.

No capítulo dois, *Mujeres, Género y violencia, una visión nacional: el caso de Mexico*, Julia del Carmen Chávez Carapia reflete sobre as grandes contradições, sobre as crises estruturais, as enormes diferenças sociais e econômicas a que as mulheres estão sujeitas no México, que acentuam ainda mais a exclusão das mulheres do desenvolvimento social.

Na sequência, no capítulo três, Maria Amélia de Almeida Teles, em *Navegar é preciso, para as políticas públicas chegarem até as mulheres!*, apresenta as constatações da situação das mulheres em nove municípios da região marajoara, em pesquisa realizada para verificar a situação da violência doméstica e levantar dados sobre a aplicação da Lei Maria da Penha,

O capítulo quatro, intitulado *Identidade e Gênero: reflexões sobre feminismos e o pensamento de Alain Touraine*, de Vagner Matias do Prado, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e Arilda Ines Miranda Ribeiro dis-

corre sobre os estudos feministas pós década de 1980 e o pensamento de Alain Touraine, que atribui às mulheres a condição de sujeitos de transformação social. Propõem dar visibilidade a novas possibilidades de compreensão teórica sobre a constituição dos sujeitos apontando o papel da educação na formação humana crítica e transformadora.

A segunda parte discute *Novas/velhas formas de violência contra a mulher: diversidade sexual, deficiência e etnia*. No capítulo cinco, *Maria de Fátima Salum Moreira, Taluana Laiz Martins Torres e Danielle Berbel Leme de Almeida refletem sobre Direitos reprodutivos, violência e humanização do parto: implicações em projetos para a educação em sexualidade na juventude*, discorrendo sobre os marcos dos direitos reprodutivos, a violência obstétrica e o parto humanizado apontando a importância deste tema ser contemplado nos projetos educacionais voltados à sexualidade dos(as) jovens.

No capítulo seis, *Mulheres com Deficiência e Direitos Humanos?* Mary da Silva Profeta e Nara Francieli Maldonado desvelam as violências que são vivenciadas pelas mulheres com deficiência, agravadas pelos fatores etnia, religião, classe social, entre outros.

O capítulo sete, de Érika Cecília Soares Oliveira, *Entre Riobaldo e Diadorim: discussões sobre sexo, gênero e sexualidade*, discute estes temas mostrando que outras áreas do conhecimento podem ajudar a Psicologia, inclusive para o tratamento de pessoas vítimas de violência, ao realizar o entrelaçamento das diversas formas artísticas, através da literatura, do teatro ou do cinema.

No capítulo oito, intitulado *As presas brasileiras e estrangeiras no Brasil: algumas considerações*, Tereza Cristina Albieri Baraldi analisa o sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero e apresenta resultado de pesquisa que mostra a situação social das presas estrangeiras no Brasil. Considera que a questão da mulher encarcerada, ainda pior para as estrangeiras, é invisível aos olhos da sociedade civil e do Poder Público, por meio dos órgãos governamentais responsáveis pela execução penal.

A terceira parte, tem como objetivo relacionar *Educação, gênero e violência*. No capítulo nove, Maria José Chisvert, apresenta dados da realidade espanhola, em *Discursos, políticas e investigaciones sobre violencia, educación y género en el contexto español*. Apresenta avanços na legislação

daquele país e relembra o papel dos movimentos feministas e de defesa dos direitos homossexuais dando visibilidade ao conflito baseado nas relações de gênero ao questionar a masculinidade hegemônica.

No capítulo 10, Maria Custódia J. Rocha retrata novas formas de violência contra a mulher, apresentando constatações de pesquisa realizada via web. Em *Socializações Generizadas e Novas Formas de Violência sobre as Mulheres – O caso do Facebook faz uma reflexão sociológica em torno do conceito de socialização com o objetivo de problematizar uma série de conteúdos digitais (imagens e discursos) constitutivos de formas de socializações generizadas*. Ressalta que tais socializações resultam de vivências e relações que são marcadas por formas estereotipadas sobre o que se entende por feminino e/ou masculino e que as mesmas têm manifestações concretas nos comportamentos sociais, em detrimento das mulheres.

O capítulo onze, de *Maria Eulina Pessoa de Carvalho, versa sobre Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. Nele, a autora parte da constatação de que várias formas de violências ocorrem na escola apontando que a compreensão da relação entre reprodução das relações de gênero e reprodução da violência é requisito para a intervenção pedagógica na perspectiva da prevenção. Considera que a relação entre violência escolar e gênero requer atenção das políticas e práticas curriculares visando à construção de uma cultura de paz, justiça, convivência fraterna e equidade de gênero além de proporcionar o aprendizado de formas de masculinidade não-violenta*.

O capítulo doze aborda *Violência sexual contra criança e adolescentes e o protagonismo d@s docentes na interrupção do ciclo da violência*. Neste, a autora Teresa Cristina Albieri Baraldi, afirma que este é um crime que, apesar das garantias constitucionais e de toda legislação que trata dos direitos de crianças e dos jovens, estabelecendo mecanismos de prevenção e repressão a este tipo de violência, o que se constata pelos meios de comunicação são inúmeras violações a tais direitos principalmente violações de cunho sexual e criminoso.

Discorrendo sobre *Identidade e imagem feminina na escola: o papel do feminismo contra a violência simbólica e outras*, no capítulo treze, finalizamos aqui as reflexões esperando continuar o debate, afirmando o que

acreditamos e que a literatura feminista além do que revelam as pesquisas têm desvelado. Se a escola não se preocupar com a questão de gênero, se continuar a invisibilidade da questão da mulher e das relações sociais de gênero no ambiente escolar e nos cursos de formação seja inicial ou continuada, continuaremos a assistir, dentre outros problemas, à reprodução da violência contra a mulher.

Esperamos, com as questões aqui ressaltadas, que possamos contribuir tanto para novas pesquisas quanto para o repensar de políticas e de ações que levem à transformação desta realidade na qual a violência contra as mulheres ainda constitui-se num grave problema social. É o que o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília deseja, nos seus dezoito anos de existência, tem promovido eventos, projetos de extensão e pesquisa visando contribuir para que os direitos humanos das mulheres sejam realmente conhecidos, vivenciados e respeitados.

Parte 1
Mulheres, Gênero e
Violência

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS SOBRE AS MULHERES: AUSCULTANDO LUGARES PARA UMA DEMOCRACIA “OUTRA” MAIS AUTÊNTICA¹

Eunice Macedo

INTRODUÇÃO

Tendo em conta que tanto a violência, em termos mais globais, como as diversas formas de violência *sobre* as mulheres põem em causa a sua cidadania e também a vivência efetiva da democracia por um “povo de homens e de mulheres” (AMARAL, 2004), este artigo ausculta lugares de possibilidade para a construção de uma democracia mais autêntica. Com esse propósito, começo por discutir o que significa “mulher” acentuando a diversidade intergrupar deste grupo social, à luz da teorização de Iris Young (1997, 2002), que justifica a substituição do termo aglomerador “mulher” pelo termo inclusivo “mulheres” possuidor de uma intenção e de um efeito desunificador. Este não põe em causa – antes reforça – as nossas lutas.

“Mulheres” permite fazer a asserção de uma heterogeneidade que recusa perspectivas de bem comum universal as quais anulam “as diferenças de grupo ou a competição entre interesses particulares de grupo, sujeitos a enviesamento.” (YOUNG, 2002, p. 109). Recusando também perspectivas de multiculturalismo relativista que dilui as diferenças, reforçando os grupos mais poderosos da população, propõe-se uma via de inclusão

¹ Agradeço a Amélia Rosa Macedo o apoio na revisão perspicaz deste texto.

e afirmação “das posições particulares de grupo social, relevantes para as questões” em debate. (YOUNG, 2002, p. 109). Assim, em linha com Iris Young, argumenta-se que, para promover a cooperação política entre grupos diferenciados no sentido da resolução de problemas que lhes dizem respeito – como seja a questão da(s) violência(s), há que reconhecer “a sua experiência, necessidades e interesses” e tê-las em conta na discussão e tomada de decisão. Tal processo exige “formas de inclusão explícitas e diferenciadas” (YOUNG, 2002, p. 111) que valorizem de igual forma as diferentes culturas e saberes em presença.

Este enquadramento permite questionar algumas das formas que a violência *sobre* as mulheres pode assumir quer no espaço público (que também é familiar) quer no espaço familiar (que também é público). Partindo da múltipla interpelação e frequente replicabilidade das relações de poder inerentes a estes espaços, acentuo como a violência não é apenas contra as mulheres mas também *sobre* elas, na medida em que nos situa em posições de subordinação, desvalorização e falta de reconhecimento. Faço de novo recurso à teorização de Young (2002, p. 61) a qual reitera que “em vez de um fim em si, o reconhecimento é em primeiro lugar um ponto de partida para a interação e a contestação pública”.

No ponto seguinte, suportado na análise de alguns documentos, apresento de forma breve um panorama da situação face à violência sobre as mulheres, no espaço familiar, na União Europeia, lançando um olhar às dificuldades mais prementes no confronto a esta situação, e apontando potenciais respostas, frequentemente associadas ao investimento de recursos – aos diferentes níveis do poder e da tomada de decisão política - para a criação de condições de remediação. Passo à análise da situação portuguesa que, não tendo objetivos de generalização, ilustra algo do que está a ser feito quer por instituições do estado quer por organizações da sociedade civil que se organizam na luta contra a violência *sobre* as mulheres.

Remato com a proposta de outras formas de construção social amigas-de-mulheres-e-homens tendentes à construção de uma democracia mais autêntica e mais inclusiva.

1 O QUE SIGNIFICA “MULHER”? CENTRANDO O ARGUMENTO DA DESUNIFICAÇÃO

É no quadro duma perspectiva desunificadora e de busca de complexificação que, em seguida, me debruço sobre uma compreensão dos significados de ser “mulher”, começando pela questão da *linguagem como forma de violência*.

O sexismo da linguagem é reflexo de sociedades profundamente androcêntricas, que colocam as mulheres em subordinação; esta é de tal forma naturalizada que muitas vezes as próprias mulheres não desenvolveram consciência sobre ela e contribuem para a sua reprodução. Esta questão tem sido objeto de amplo debate teórico. Exemplo amplamente conhecido é a utilização da palavra *Homem* para referir a *Humanidade* como um todo, sob o argumento de que ‘a mulher’ está representada no “H” maiúsculo. Trata-se, claramente da utilização de um “*universal neutro*” (LISTER, 1997), a que subjaz um sujeito masculino dito universal e a que corresponde a invisibilização social naturalizada das mulheres (MACEDO, 2009). Podendo servir à manutenção de um poder hegemónico masculino, o sexismo da linguagem constitui uma forma de violência social sobre as mulheres.

Procurando por mim, no interior do grupo universal, designado por “Homem”... não me encontrei! Será que me encontro no termo “mulher”? No que concerne esta nomeação, a sua concetualização tem estado também presente como conceito chave no debate académico, particularmente, nos estudos de género, estudos feministas e sobre as mulheres.

Estabelecendo o paralelo entre “mulher” como *categoria social*, baseada no género, e *classe social* como entidade que definia a identidade em termos de “classe”, Iris Young explica a preocupação desunificadora do conceito “mulher” tomando de Sartre o conceito de *série*. Com Sartre, Young explicita que cada pessoa assume a sua *pertença* de forma distinta, embora partilhe com outras “um conjunto complexo, entrosado de objetos, estruturas e práticas, em relação com o trabalho, a troca e o consumo.” (YOUNG, 1997, p. 26). A *pertença* a uma *série* de género passa assim a ser vista como “cenário histórico e materializado para as vidas individuais” na medida em que estas são informadas por uma “história de relações” de género que traçam os contornos dos espaços de vida. Isto quer dizer que fazer parte da mesma *série* corresponde a ser orientado/a de modo similar

em torno dos mesmos objetos ou estruturas. Quer, também, dizer que, no exercício da sua cidadania, as pessoas podem apropriar de forma singular a relação com essas estruturas, mesmo no que concerne a construção dum sentido de género, “formando grupos com outras com que se identificam.” (YOUNG, 1997, p. 31).

Esta possibilidade de apropriação individual diversificada dos processos sociais de género constitui elemento não previsto – ou que não se quer (pre)ver - no interior de ordens sociais assentes em desigualdades. Assim, *a homogeneização das mulheres sob uma identidade única de género*, traçada, frequentemente, sob o modelo da mulher branca, culta, católica, de classe média, em pleno gozo das suas capacidades físicas e psíquicas, com atributos sexuais específicos como beleza, sensualidade, etc., constitui outra forma, igualmente naturalizada, *de violência social sobre as mulheres*. Tal perspetiva invisibiliza, ou situa em negação, todas as mulheres que estão em localizações estruturais de poder distintas. Ou seja, não admite o reconhecimento da diversidade feminina, expressa na *voz* – como conceito sociológico que refere a especificidade das suas histórias, das suas perspetivas, desejos e necessidades, dos seus percursos, das suas orientações. A noção “mulheres” como *série social* torna-se mais adequada por permitir acentuar as heterogeneidades no interior deste grupo, em coerência com a noção de fragmentação da ideia de “sujeito” da cidadania (MACEDO; ARAÚJO, 2009) que se afirma na modernidade tardia; e em que emerge a noção de *sujeito-mulher* (KONING, 2005) ou, ainda, de *sujeito mulheres* (MAGALHÃES, 2012). Sujeito feminino plural que se (re)formula à luz das reivindicações de igualdade e de diferença, tão caras aos movimentos e às cientistas feministas. “Mulheres” faz a afirmação das pessoas deste grupo como *série social* que incorpora entidades distintas e distintivas; permite centrar o argumento de que as suas diferenças não deveriam constituir-se em desigualdades.

Feito o percurso de afastamento do termo aglomerador “mulher”, em busca do termo inclusivo “mulheres”, instituinte dum paradigma “novo” de reconhecimento, detalho em seguida, outras formas que a *violência* sobre as mulheres pode assumir, além da *linguagem* e da *homogeneização*.

2 VIOLÊNCIA SOBRE AS MULHERES: CONSTRUÇÃO SUBORDINADA DA IDENTIDADE E DA CIDADANIA

Como já referi no resumo, os comumente designados “espaço público” e “espaço familiar” constituem lugares sociais articulados, onde as relações de poder se entrecruzam e frequentemente se replicam e se reforçam. Utilizo o conceito de “violência social” para referir a violência no espaço social mais amplo e “violência no espaço familiar” para referir a, frequentemente (mal) designada, violência doméstica². A separação destes espaços surge para efeitos de estudo e clarificação.

Como vimos, a violência sobre as mulheres no espaço (mais) público, a “violência social” tem diversíssimas manifestações que muitas vezes assentam em modalidades de discriminação cruzada. Isto quer dizer que a violência social afeta diferentemente mulheres diferentes, assumindo dimensões tanto mais graves quanto maior a sua situação de fragilização. Claramente, por exemplo, uma mulher negra, portadora de deficiência, cuja cultura não é reconhecida e que não seja possuidora de recursos estará mais exposta a uma forma de violência social em que se cruza racismo, desvalorização pelas suas capacidades e pela sua cultura, e discriminação pela pertença de classe social. Por outro lado, não podemos assumir, por exemplo, que uma mulher por ser branca não esteja sujeita a formas de violência social, que não assentam na sua origem étnica. Perigosamente, muitas destas formas de violência estão profundamente naturalizadas não sendo sequer objeto de discussão política. A título ilustrativo, debruço-me apenas sobre algumas delas.

UM CORPO QUE *PRODUZ* E *REPRODUZ*: SITUANDO O ARGUMENTO DA *AUTO* PRODUÇÃO

A expectativa social do trabalho produtivo (pago) e reprodutivo³ (não pago) das mulheres, numa perspetiva de acumulação e conciliação,

² A palavra “doméstica” (referente ao lar) tem a mesma origem da palavra *domus* (casa). A pessoa principal num *domus*, o *dominus* era o “Senhor”; daí derivaram palavras tal como *dominador* e *domínio*, que estabelecem as relações de poder no interior da *domus*; o *dominus* era alguém com poder que tinha que ser obedecido pelos outros habitantes da morada, mulheres, outros parentes e servos. *Domesticar*, “tornar caseiro”, também tem origem na palavra *domus*, e é frequentemente usado para referir um animal selvagem que foi adaptado/domesticado para viver junto das pessoas, às vezes na *domus*. Deixo à reflexão...

³ A expressão “trabalho reprodutivo” incorpora aqui tanto o trabalho de *reprodução da espécie* como a *reprodução da execução* das tarefas domésticas, que se fazem e nunca estão feitas, se fazem agora e se tem que voltar a fazer mais tarde, e fazer de novo, porque nunca estão definitivamente feitas...

tem estado há alguns anos no centro do debate académico mas também da discussão política. É uma situação exemplar de como o cruzamento entre espaço público e espaço familiar se podem reforçar na violência sobre as mulheres, podendo constituir, para nós, um verdadeiro ‘tiro no pé’ (BESSA, 2005). Como é sabido, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, em períodos diferentes e por relação com a história dos diferentes contextos nacionais, não emergiu do reconhecimento das suas necessidades, capacidades e/ou direitos de cidadania mas, muitas vezes, para ocuparem posições deixadas livres pelos homens. Refira-se, por exemplo, a partida - e morte - de muitos homens na Segunda Guerra Mundial, se pensarmos na Europa; e a partida - e morte - de muitos homens na Guerra Colonial, se pensarmos no caso português.

Como é sabido, do lado das mulheres, e face às reivindicações e lutas dos movimentos feministas, a entrada no mercado de trabalho, constituiu condição de cidadania. Ao conferir o acesso a bens de consumo e ao reduzir a sua dependência económica, aumentou a sua autonomia face aos homens (LISTER, 1999). No entanto, a *participação das mulheres no mundo do trabalho* – traçado *por e para* homens – também não foi isenta de *violência*. Por um lado, as mulheres tiveram frequentemente que assumir modelos relacionais masculinos de trabalho e de liderança (quando conseguiam chegar ao topo), para conseguirem ser reconhecidas, nesse espaço, que não se transformou para nos receber (MACEDO; SANTOS, 2009). Por outro lado, a assunção em acumulação das tarefas reprodutivas do serviço doméstico, do cuidar, da reprodução da espécie - com fraco ou nenhum reconhecimento social - com as tarefas do trabalho produtivo, muitas vezes não resultou em ampliação da sua cidadania mas em exploração da sua força de trabalho. Note-se que continuam ainda hoje, em muitos casos, em posições de desfavorecimento face aos homens, por exemplo, em termos das desigualdades salariais (MACEDO; SANTOS, 2010).

Ora, esta vida por acumulação, como refere Rosiska Darcy de Oliveira (2006), vai além da “dupla tarefa” - como tem sido frequentemente designada (OROPESA, 1993). A gestão dos afetos na família, em acumulação com todas as outras tarefas já descritas, exige muito mais das mulheres, dado o envolvimento emocional que implica. Assim, *a participação num mundo do trabalho que não se ajustou à entrada das mulheres, e a*

uma vida social que espera de nós a capacidade de conciliação, sem providenciar os devidos ajustamentos no mundo social e do trabalho, pode constituir outra forma de *violência sobre as mulheres*. Constitui também *violência* o facto de alguns quadrantes políticos, face à atual volatilização do mercado de trabalho, ao aumento do desemprego e à precariedade, buscarem solução através do regresso das mulheres ao espaço “doméstico”. Esta tentativa de *acantonamento das mulheres ao espaço privado da família, e o seu regresso “forçado” ao trabalho reprodutivo*, não tem em conta nem o seu direito de escolha nem os seus direitos tanto de autonomia económica como de realização profissional e pessoal, que aqui se afirmam e reivindicam.

No que concerne à questão dos direitos reprodutivos, refiro, a título de nota, a crescente expectativa de que as mulheres garantam a reprodução da espécie, num período em que a população na Europa envelhece e se começa a compreender a importância do contributo insubstituível das mulheres. No entanto, não lhes são dadas garantias compensatórias das suas perdas, em termos de carreira profissional, se “optarem” por esse ato de generosidade social. Refira-se também, no que concerne os direitos sobre o próprio corpo, a ainda prevalecente criminalização social da interrupção voluntária da gravidez, apesar de alguns avanços legislativos, um pouco por toda a Europa. Estes dois exemplos ilustram o modo como a *questão dos direitos reprodutivos e sobre o próprio corpo* constitui ainda hoje *violência sobre as mulheres*, nos mais diversos contextos.

Outro exemplo preocupante da *violência social sobre as mulheres* é a construção da *heteronormatividade como “modelo de vida”* que desvaloriza ou nega outras formas de orientação afetivo sexual, e que tem também consequências drásticas nas vidas públicas e privadas de muitas mulheres. Questões como o secretismo, a vergonha ou um sentimento de desadequação têm sido provocadas pela pressão social sobre as mulheres – incluindo as jovens - num enquadramento *heteronormativo* que apenas assume e afirma como legítima a relação feminino-masculino. Muitas mulheres são levadas a sentir-se fora da norma e veem-se forçadas a ocultar os seus afetos ou a confrontar o preconceito social com risco para a sua integridade física e psíquica. Esta forma de violência não surge dissociada das relações de poder entre homens e mulheres, que um enquadramento androcêntrico apenas reconhece como mercedores dos afetos e da atração afetivo sexual

feminina. Note-se que esta forma de violência aproxima, na discriminação, homens⁴ e mulheres cuja orientação afetivo sexual não normativa é deslegitimada, colocando-os em posições similares tanto de desvalorização como de risco.

Ainda em torno das questões do corpo e da sexualidade, refira-se ainda a *violência* gerada pela *hipersexualização social*, particularmente das mulheres jovens, cujos corpos são cada vez mais utilizados como adereços para a venda de produtos (para homens e para mulheres), e cada vez mais submetidos para corresponderem aos ideais de belo e de sensualidade que vão sendo vendidos como *os adequados*⁵. Este processo deixa nas margens da não identificação e da não adequação todas aquelas que não correspondem ao “modelo”. Paradoxalmente, num mundo social *hiper-sexualizado* continua a penalizar-se as jovens que assumem a vivência da sua sexualidade, as quais continuam a sofrer pressão da promoção do designado ‘bom’ comportamento. Ora, a repressão e o silenciamento dos afetos e da sexualidade, no quadro duma *cidadania sexual recatada* (FONSECA, 2009), ao coibir os direitos sexuais das raparigas posiciona-as em *quasi cidadania sexual recatada*⁶ (MACEDO, 2012).

Não poderia também deixar de referir a prevalência de *assédio persistente sobre algumas mulheres*, como forma de *violência social* que lhes é imposta em diferentes espaços da sua vida, com destaque para certos locais

⁴ Não cabendo aqui a exploração, deixo como nota, a referência de que muitos homens são também objeto de formas de violência desumanizantes. Tal como para as mulheres, estas formas de violência manifestam-se quer pelo despojamento de recursos e de bens, quer pela falta de reconhecimento (ex: de direitos de orientação afetiva sexual - em que se enquadra a expectativa de uma masculinidade dominante e heteronormativa); quer pela modelação e limites à escolha pessoal de estilos de vida, quer ainda pelos limites impostos à sua participação na vida afetiva e emocional. Não assumo, portanto, uma visão tendencialmente essencialista, situando um olhar binário a preto e branco, mas afirmo os matizes do arco-íris da *diversidade intra categorial*. Daqui decorre que pessoas de géneros diferentes podem ter entre si maiores pontos de contacto do que pessoas do mesmo grupo social, incluindo a sujeição a formas de discriminação cruzada similares (género, deficiência, língua, cultura, religião...) ou o acesso a bens sociais (materiais e não materiais) de igual valor.

⁵ A título de nota, refira-se também a descoberta dos homens jovens nos últimos anos pelos *media*, como consumidores (particularmente de produtos de beleza que há uns anos lhes estavam vedados pelos padrões de masculinidade hegemónica vigente) e, tal como as mulheres, como potenciais adereços para venda de produtos, o que constitui uma forma de hipersexualização social dos rapazes.

⁶ Como proponho noutra trabalho, “A quasi-cidadania-sexual-recatada é atribuída pelas famílias e pela escola, assentando em certa discrição e silenciamento sobre a sexualidade. Emergindo, por vezes num contexto de comunicabilidade e afeto, entre mulheres, que incorpora diálogo e, às vezes, expressão de si, corresponde também à indução das raparigas na visão duma “feminilidade adequada” que protege da “má reputação”, como estuda Fonseca (2009). Sendo associada a culpabilização e oriunda de julgamento moral, constriange a cidadania-sexual. Esta forma de quasi-cidadania é também induzida aos rapazes, como visão estratégica para evitar a crítica social (MACEDO, 2012, p. 234).

de trabalho onde é ainda utilizada como forma de regulação da progressão na carreira, situação que condiciona fortemente a sua liberdade de escolha e de assunção da sexualidade verdadeiramente compensadora a que têm direito.

Numa nota positiva, é de dar relevo a vários movimentos de mulheres e homens, incluindo jovens que, mais marcadamente desde finais do século passado têm assumido a busca da mudança social, nestes domínios.

3 VIOLÊNCIA NO ESPAÇO FAMILIAR NA UE: “UMA MEIA, MEIA FEITA OUTRA MEIA POR FAZER”

No ponto anterior a reflexão focou aspetos da violência social *sobre* as mulheres, que têm sido pouco divulgados como *violência* e num enquadramento de reivindicação de justiça social. Dei particular relevo às relações de poder no mundo do trabalho, no cruzamento com a responsabilização das mulheres pela conciliação bem como à relação com o corpo e com a sexualidade. Neste ponto refiro alguns aspetos da violência *sobre* as mulheres, que têm sido aglomerados sob a designação “violência doméstica”, de que me desmarco pela sua associação pejorativa a ideias naturalizadas de “domesticidade” e de subordinação, como esclareci acima (nota de rodapé 1). Reitero o argumento de que as diferentes formas de violência, frequentemente, se interpenetram, se replicam e se reforçam, seja no espaço social mais amplo seja no espaço social mais restrito constituído pela família. A violência no espaço familiar emerge num enquadramento de violência social *sobre* as mulheres que, de alguma forma, contribui para a sua indevida legitimação.

Tendo por base documentos europeus e portugueses sobre a violência no espaço familiar, na UE, este ponto facilita e reflete sobre alguns dados. Dá-se relevo, como aspeto positivo, à tomada de consciência e à produção legislativa, relativa a ambos os contextos, em busca de resolução de um problema que afeta a vidas das mulheres e dos homens e que põe em causa um espaço de vivência humana mais democrática. No entanto, há também que acentuar a falta de capacidade, reconhecida pela União Europeia (UE) para confrontar eficazmente esta questão, situação que se acumula à dificuldade de articulação entre o ato legislativo e a ação humana nas vidas do quotidiano (MACEDO; SANTOS, 2010).

Tomo por referência o *Relatório sobre Violência Doméstica contra Mulheres e Apoio às Vítimas nos 27 estados-membros e na Croácia*, produzido pelo Instituto Europeu para a Igualdade de Género (EIGE, 2012). Este relata - de forma muito preocupante - que a “violência doméstica” contra as mulheres continua a ser uma prática “generalizada, escondida e pouco comunicada”, e acentua que “nove em cada dez vítimas” de violência entre parceiros íntimos são mulheres. É também sublinhado que este problema, estando a ser objeto de reflexão e de ação política, está muito aquém de ser resolvido. Para além disso, o mesmo relatório regista a antecipação - igualmente preocupante - de que pelo menos uma em cada cinco mulheres venha a ser violentada durante a vida adulta.

Esta constatação exige medidas políticas muito urgentes apesar da surdez e do “autismo social preocupante” apoderado por alguns grupos (MACEDO, 2009). Assim, de acordo com o mesmo relatório, registando-se alguns “progressos”, ainda “persistem muitos desafios”. São detetados variadíssimas dificuldades de resposta, na UE, que denotam, na minha perspetiva, investimento insuficiente - tanto da UE como dos estados membros - na resolução da, mal designada, “violência doméstica”. É de destacar, como principais problemas: a insuficiência de serviços especializados para mulheres violentadas e uma “distribuição desigual pelo país”, a que surge associada a falta de formação específica para profissionais que lidam quer com as vítimas quer com os perpetradores, bem como a “inconsistência” dos programas dirigidos aos últimos (MACEDO, 2009). Estas questões exigem, claramente a criação de mais serviços, mais diversificados e situados de forma mais estratégica, em termos geográficos, bem como o investimento na contratação e formação de profissionais competentes e sensíveis com capacidade de dar apoio a vítimas e perpetradores. Isto contribuiria para levar a cabo programas que seriam repensados de forma mais contextualizada, que teriam em conta o carácter extremamente delicado deste problema, a sua dimensão social, no sentido mais amplo, mas também os problemas individualizados confrontados por cada sujeito em situação de violência, seja mulher ou homem, seja vítima ou perpetrador.

Do ponto de vista jurídico, há também que referir, com base no relatório citado, a “baixa” taxa de condenações face aos casos registados e a constatação de que raramente “as sanções funcionam como impedimen-

tos”. Daqui advém, claramente, a necessidade de uma justiça mais ágil e mais eficaz, capaz de dar uma resposta mais aferida às necessidades sociais registradas neste campo e que desperte para outras formas de “condenação” da pessoa que comete o crime. Estas respostas deveriam incluir atividades de utilidade social, devidamente supervisionadas e suficientemente penalizadoras, como a realização de trabalho comunitário pelos perpetradores e não apenas a sua erradicação para o contexto prisional cuja mais-valia para o sujeito e para a sociedade são altamente questionáveis. Como é sabido, a imersão no mundo do crime, em ambiente prisional, mais do que curativa, pode conduzir os sujeitos a processos de *desumanização*, ligados à *desvalorização* de si, podendo também induzir à reprodução do crime de violência e à iniciação em outros modos de criminalidade.

No que respeita às estruturas de apoio às vítimas, pode ler-se ainda no relatório do *European Institute for Gender Equality* (2012) que só 8 estados-membros e a Croácia fornecem “pelo menos um centro ou um serviço de aconselhamento por cada 50 mil mulheres”, número que sendo visivelmente muito insuficiente, nem sequer é respeitado na maioria dos estados, que ficam aquém. Para além disso, nos 27 estados membros, apenas 17 disponibilizam linhas de apoio para as vítimas de violência e, em apenas 6, estas linhas são gratuitas e funcionam 24 horas por dia. De forma também alarmante e visivelmente insuficiente apenas 5 estados membros disponibilizam uma casa abrigo por cada 10 000 mulheres e só 7 têm cobertura nacional apesar de o acolhimento às mulheres vítimas de violência entre parceiros íntimos se dizer generalizado.

Registando-se a incapacidade dos estados para dar resposta e acolhimento às mulheres vítimas de violência, é também de registar a existência de uma política que, ainda em demasiados contextos, penaliza a vítima, fazendo-a sair da sua casa, dada a incapacidade para preservar o seu bem-estar e, muitas vezes, a sua vida face ao agressor. Isto quer dizer, e reforço, que em muitos casos, são os perpetradores que permanecem no lar familiar tirando benefício das suas rotinas de vida, enquanto as mulheres, frequentemente traumatizadas e acompanhadas pelas/os filhas/os, têm que confrontar uma *tripla violência*: a *agressão* perpetrada *sobre* elas e *sobre* as/os filhas/os, o *afastamento do seu modo* e dos seus ritmos normais de *vida*, de par com o *isolamento de familiares* que lhes poderiam dar apoio. Estas três

formas combinadas de violência estão patentes na perda identitária, ainda que temporária, patente na perda dos seus vínculos e das suas rotinas.

Este ponto desvelou e acentuou as insuficiências do trabalho e das políticas dirigidas à proteção das mulheres vítimas de violência no espaço familiar. Sabe-se no entanto, que apesar da incapacidade e insuficiência de resposta, vários estados membros têm procurado encontrar soluções. É desse esforço que procuro deixar registo, tomando o caso português a título ilustrativo, e claramente sem objetivos de generalização. Começo por partilhar alguns dados para, em seguida, enfatizar a ação desenvolvida por entidades diretamente ligadas ao estado ou cuja ação é apoiada pelo estado, através de financiamento, ou por diversas ONG que funcionam de forma autónoma procurando rentabilizar ao máximo os seus recursos.

4 CONFRONTANDO A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO FAMILIAR EM PORTUGAL: NO ARGUMENTO DA MOBILIZAÇÃO PARA A MUDANÇA

Em Portugal, tal como na maioria dos estados-membros da UE, a questão da violência no espaço familiar está muito aquém de estar solucionada, como se referiu. Segundo dados da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima⁷ (APAV, 2012), entre 2000 e 2011, recorreram aquela instituição 76.582 vítimas de violência das quais cerca de 90% são mulheres (68.751 mulheres vítimas de violência - 89,7%). Já no que diz respeito à autoria do crime, a mesma organização registou que cerca de 90% dos perpetradores são homens (68.770 perpetradores - 89,8%). Apontando - de forma preocupante - para a acentuação deste problema, os dados da APAV permitem também acentuar que, até setembro de 2011, foram feitas 20.125 denúncias

⁷ A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) “tem como objectivo estatutário promover e contribuir para a informação, protecção e apoio aos cidadãos vítimas de infracções penais. [...] apoia, de forma individualizada, qualificada e humanizada, vítimas de crimes, através da prestação de serviços gratuitos e confidenciais. [...] é uma instituição de âmbito nacional [...] [que se propõe] promover a protecção e o apoio a vítimas de infracções penais, em particular às mais carenciadas [...] através da informação, do atendimento personalizado e encaminhamento, do apoio moral, social, jurídico, psicológico e económico”. Pretende colaborar com entidades nacionais e internacionais, incentivando e promovendo a “solidariedade social [...] através da formação e gestão de redes de cooperadores voluntários e do mecenato social, bem como da mediação vítima-infractor e outras práticas de justiça restaurativa”. Estimula ainda “a realização de investigação e estudos sobre os problemas da vítima, para a mais adequada satisfação dos seus interesses”; colaborando para a “informação e sensibilização da opinião pública [...] para a adopção de medidas legislativas, regulamentares e administrativas, facilitadoras da defesa, protecção e apoio à vítima de infracções penais, com vista à prevenção dos riscos de vitimização e atenuação dos seus efeitos.” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO A VÍTIMA, 2013).

às autoridades policiais. Este número é particularmente perturbador quando sabemos que muitos dos crimes de violência no espaço familiar não são sequer denunciados, por motivo de medo ou de outras circunstâncias inerentes à relação de poder desigual entre perpetrador e vítima que, colocando esta em subordinação, a remete frequentemente ao silenciamento. No período em referência, foi no ano de 2002 que se registou o maior número de vítimas (7.543 casos). Verificou-se ainda que nos casos de violência no espaço familiar, na sua maioria, vítima e agressor tinham uma relação conjugal, registrando-se 39.352 casos. Estes dados podem permitir inferir sobre a influência, ainda prevalecente, de um pensamento religioso convencional que, em Portugal, andou de par com o autoritarismo do estado, para garantir a subordinação na cidadania, particularmente das mulheres.

Face a este panorama verdadeiramente arrasador, emergiram, em Portugal⁸, diversas políticas e medidas no âmbito da violência em contexto familiar, a que procuro aqui dar alguma visibilidade, sem preocupação de um mapeamento exaustivo. Estas medidas surgem no enquadramento da mobilização e orientação Europeias, em que a igualdade de género tem vindo a assumir, nos últimos anos, grande centralidade. A total erradicação da violência sobre as mulheres em contexto familiar, vulgo designada “violência doméstica” é um elemento essencial nesse processo, tal como assume a *Declaração da Plataforma de Pequim*, da Organização das Nações Unidas (1995), um documento fundador, nesta luta:

a violência contra as mulheres constitui um obstáculo para a realização dos objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz... tanto viola como impede ou anula o usufruto pelas mulheres dos seus direitos humanos e das suas liberdades fundamentais. A incapacidade que tem vindo a prevalecer na proteção e promoção desses direitos e liberdades... é uma questão que diz respeito a todos os estados e que deveria ser endereçada. O conhecimento acerca das suas causas e das suas consequen-

⁸ Como é sabido, no Brasil, a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, vulgo designada “Lei Maria da Penha” em homenagem à luta de duas décadas de Maria da Penha Maia Fernandes, para ver seu agressor condenado, constitui um marco fundador ao criar “mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.” Introduzindo um conjunto amplo de alterações, esta lei “transforma o ordenamento jurídico brasileiro e expressa o necessário respeito aos direitos humanos das mulheres e tipifica as condutas delitivas. Além disso, essa lei modifica, significativamente, a processualística civil e penal em termos de investigação, procedimentos, apuração e solução para os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.” (BRASIL, 2006).

ências, bem como da incidência e das medidas para a combater, têm sido amplamente ampliados desde a Conferência de Nairobi. Em todas as sociedades, em maior ou menor grau, mulheres e jovens mulheres são sujeitas a abuso físico, sexual e psicológico que atravessam os seus recursos, classe e cultura. O baixo estatuto social e económico das mulheres pode ser tanto uma causa como uma consequência da violência contra as mulheres. (BEIJING DECLARATION AND PLATFORM FOR ACTION, 1995, p. 48, tradução nossa).

Em linha com esta declaração, em Portugal, têm sido produzidos vários atos legislativos que estabelecem os parâmetros legais para o confronto desse problema social. Destaco em seguida os mais relevantes⁹: i) o artigo 152.º do Código Penal, Lei nº 59/2007) procede à autonomização do crime de violência doméstica e ao alargamento do seu âmbito (PORTUGAL, 2007a; a Lei nº 112/2009 estabelece o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das vítimas (PORTUGAL, 2009a); a Lei nº 104/2009 aperfeiçoa os mecanismos de apoio financeiro imediato a vítimas de violência doméstica (PORTUGAL, 2009b); e o Decreto-Lei nº 201/2007 (com o Despacho nº 20509/2008) determina isenção do pagamento de taxas moderadoras no acesso ao Serviço Nacional de Saúde para as vítimas (PORTUGAL, 2007b, 2008)

Revelando o esforço do estado na luta contra este drama individual e social, vigora atualmente, em Portugal, o *IV Plano Nacional Contra a Violência Doméstica*. Este plano expressa preocupações do XVIII Governo Constitucional – prolongando as dos governos anteriores - e insere-se no enquadramento mais amplo de tentativa de modernização do estado e de ampliação da cidadania de mulheres e homens pela garantia de realização, em igualdade, dos seus direitos humanos. Este plano pretende constituir “um instrumento de política fundamental”, traçando as intenções governativas face a este problema. Preconiza “o combate à violência doméstica quer na vertente jurídico-penal, quer na proteção integrada das vítimas quer na prevenção da violência doméstica e de género” (PLANO..., 2010, p. 5763). Assim, tem como primeira orientação estratégica “reforçar a adoção de uma perspetiva integrada e holística na compreensão do fenôme-

⁹ Para uma compreensão mais detalhada destes (e de outros) documentos legais endereçados a esta problemática, consulte, por exemplo, o artigo de Madalena Duarte (2012).

no, que essencialmente decorre da assimetria estrutural de poderes entre homens e mulheres.” (PLANO..., 2010, p. 5764). Estas medidas foram definidas no plano anterior (2007-2010), o qual já assumia a necessidade de lidar com o problema de forma transversal. Aí se afirma que

apesar da violência doméstica atingir igualmente as crianças, os idosos, pessoas dependentes e pessoas com deficiência, a realidade indica que as mulheres continuam a ser o grupo onde se verifica a maior parte das situações de violência doméstica, que neste contexto se assume como uma questão de violência de género. (PLANO..., 2007, p. 3988).

O Segundo Plano, que cobriu o período entre 2003 e 2006 focou, particularmente, a “violência doméstica exercida sobre as mulheres” (PLANO..., 2003, p. 3867). Esse plano assentou no pressuposto de que a “falta de credibilidade social” atribuída aos testemunhos das mulheres, a sua sensação de impotência face à violência exercida sobre elas, e a sua falta de confiança na proteção legal as poderia conduzir de “vítimas a acusadas”. Já o primeiro Plano Contra a Violência Doméstica, tendo surgido no enquadramento do “50.º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos acentuava que [...] a violência doméstica põe em causa a ideia essencial do edifício dos direitos da pessoa humana, segundo a qual todos os seres humanos têm igual valor e dignidade” (PLANO ..., 1999), assim assumia objetivos de sensibilização e prevenção, intervenção para proteger a vítima e investigação e estudo, traçando para cada objetivo um conjunto de medidas.

No enquadramento desta ação legislativa, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), foca a *violência doméstica* na sua ação de busca de igualdade, de par com outras problemáticas centrais, a saber *cidadania e igualdade de género, tráfico de seres humanos e mutilação genital feminina*. Esta organização, sob tutela direta da Presidência do Conselho de Ministros, tem tido um papel crucial, contribuindo para a passagem da formulação legal para a agilização de medidas práticas que provocam mudanças efetivas nas vidas de muitas mulheres e homens¹⁰.

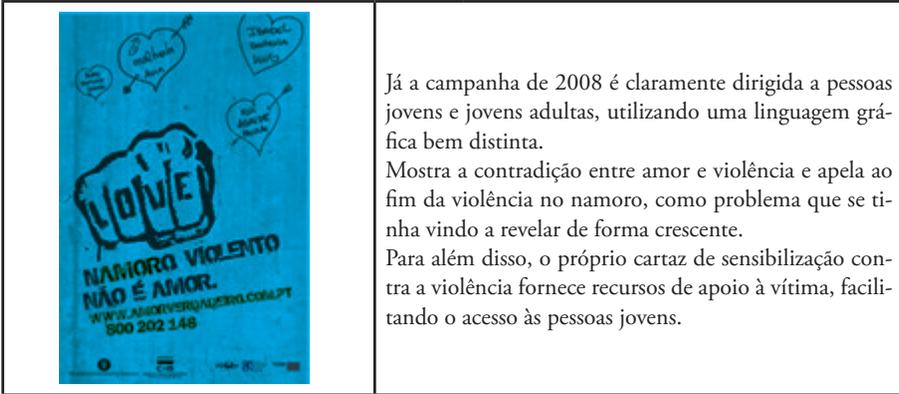
¹⁰ A CIG tem vindo a ser responsável pela análise e financiamento a projetos para a igualdade das mulheres, providencia informação, legislação e documentação nas suas áreas de intervenção, entre muitas outras ações, que não cabe aqui explorar. (COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÊNERO, ([20--?]).

Na página institucional da CIG *online*, face à consciência e na tentativa de ultrapassar as insuficiências detetadas ao nível Europeu, pode ler-se,

O combate à violência doméstica tem vindo a assumir-se como um dos objetivos nucleares para que se alcance uma sociedade mais justa e igualitária [...] essa preocupação determinou a implementação de uma política concertada e estruturada com objetivo de proteger as vítimas, condenar os agressores, conhecer e prevenir o fenómeno, qualificar profissionais e dotar o país de estruturas de atendimento. (COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO, ([20--?]).

Sendo a ação desta instituição muito ampla, apresento em seguida alguns exemplos ilustrativos das campanhas contra a violência doméstica desenvolvidas pela CIG que, sendo dirigidas à população em geral, focam atores particulares. É de dar relevo à sensibilização da população para a sua possibilidade de ação para a resolução do problema, como foco destas campanhas de combate e prevenção.

 <p>Uma destas 3 mulheres é vítima de violência</p> <p>A violência persiste no sl.</p> <p>Em 2005, nos 4 dias de duração, foram detetados 163 incidentes e vítimas de Violência Doméstica. Os dados mostram a dimensão estatística da problemática na população portuguesa, realçando o facto de em cerca de 70% da população feminina ser vítima de Violência Doméstica (dados que incluem tanto episódios, esporádicos, como ataques físicos e psicológicos).</p>	<p>A campanha desenvolvida em 2005 assenta na constatação estatística da dimensão do problema.</p> <p>Com base num <i>Inquérito Nacional à Vitimização</i>, acentua que um terço da população feminina portuguesa era vítima de violência doméstica.</p>
<p>A campanha de 2006 contém dois apelos centrais. Por um lado, envolvendo os homens neste problema que afeta a democracia dirige-se aos agressores masculinos recomendando-lhes que não assumam comportamentos de violência. Por outro, acentua que a violência doméstica é crime e apela à população para que o denuncie, fornecendo instrumentos para essa denúncia.</p>	 <p>NÃO INSULTE. NÃO HUMILHE. A violência doméstica é crime. Denuncie.</p> <p>Ligam 800 202 148 em 144 (horas de 9h-18h)</p> <p>... Campanha de 2006 - "Não insulte, não humilhe. A Violência Doméstica é crime. Denuncie." - pretendiu-se chamar a atenção para o facto de a Violência Doméstica ser um crime público, entendendo a sociedade e não ser crime deste tipo de agressores, denunciando-as. Simultaneamente, a sociedade foi uma figura pública masculina como impulsionador da Campanha, dando assim um contributo de envolvimento das famílias na problemática, contrastando o conhecimento de que a Violência Doméstica é uma preocupação apenas de entre as mulheres.</p>



Já a campanha de 2008 é claramente dirigida a pessoas jovens e jovens adultas, utilizando uma linguagem gráfica bem distinta.

Mostra a contradição entre amor e violência e apela ao fim da violência no namoro, como problema que se tinha vindo a revelar de forma crescente.

Para além disso, o próprio cartaz de sensibilização contra a violência fornece recursos de apoio à vítima, facilitando o acesso às pessoas jovens.

Partilhando a mesma linha de preocupação, com a especificidade de cada instituição, com ou sem apoio governamental, através de ação direta ou indireta, várias organizações se têm implicado na luta contra a violência doméstica e pelos direitos das mulheres. Destaco apenas algumas delas¹¹, a título ilustrativo e sem desprimor para aquelas cujo trabalho não seja aqui mencionado: *UMAR – União de Mulheres Alternativa Resposta*, que tem tido um papel crucial no apoio a mulheres vítimas de violência, quer através do desenvolvimento de projectos quer de casas-abrigo; a *AMCV – Associação de Mulheres Contra a Violência*, que congloera um conjunto de associações, desenvolvendo trabalho direto de apoio às vítimas, a vários níveis; a *Soroptimista Portugal* vocacionada para a melhoria da vida das mulheres e das meninas, quer em contexto local quer internacional, cujo trabalho tem incluído o desenvolvimento de campanhas contra a violência, concretamente, no namoro e que tem patrocinado os percursos educativos de mulheres e jovens; a *ESPAÇOS – Associação Espaços: Projetos Alternativos de Mulheres e Homens*, recentemente reativada e cujo trabalho se dirige à reconstrução do espaço social no diálogo entre homens e mulheres, em busca de um paradigma “novo” de reconhecimento; a *APEM – Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* que tem dado visibilidade às problemáticas de género, numa articulação cuidada entre a produção científica e a preocupação social. É também de dar destaque ao trabalho de muitas académicas que se têm debruçado sobre estas questões, dando visibilidade e buscando soluções para problemas e introduzindo no pensa-

¹¹ Pode aceder-se facilmente *online* a uma descrição mais detalhada do trabalho destas organizações.

mento da Academia a produção científica feminina, sobre a problemática da violência e outras problemáticas de gênero.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: BREVE MANIFESTO PARA UMA CIDADANIA DO RECONHECIMENTO

Este texto debruçou-se na questão da violência e das violências *sobre* as mulheres, tendo como principal argumento a necessidade de revelar, *prevenir e remediar*¹² no sentido da invenção de outras formas de construção social amigas-de-mulheres-e-homens, tendentes à formulação de uma democracia “outra” mais autêntica e mais inclusiva. Tendo partido dos pressupostos de que a violência (social e doméstica) é um problema (social e individual) e também sintoma de questões (sociais e individuais) não resolvidas, defendo que é preciso atacar o problema e atacar as suas causas, de forma concertada, a vários níveis e com o contributo de diferentes entidades. Para isso há que começar por revelar e reconhecer as diferentes formas que a violência *sobre* as mulheres pode assumir - que pode, inclusivamente, induzi-las a assumir-se como agressoras. Depois há que agir. Aí se enquadra, por um lado, a produção e orientação legislativa ao nível europeu e, por outro, a produção e proteção legislativa em cada estado membro – sendo aqui usado o exemplo português com as suas vantagens e as suas fragilidades. Numa visão mais ampla, argumenta-se também pela necessidade de produção legislativa a um nível mais global, ouvidos as e os atores, através de um sistema de comunicação em escala, dirigido ao exercício da *voz* e da cidadania de baixo-para-cima (LISTER, 2007). Isto potenciará o confronto de velhos hábitos culturais profundamente enraizados que, muitas vezes e de forma extensiva, através, por exemplo, dos processos migratórios, põem em causa os direitos humanos de muitas mulheres (e homens).

Por outro lado, dei relevo ao papel crucial dos movimentos da sociedade civil no ataque a este problema, fornecendo alguns exemplos. Argumento que a sua maior proximidade às realidades de vida das pessoas – porque fazem parte delas -, e o conhecimento mais profundo que daí

¹² Jogo com o provérbio da nossa tradição “Mais vale prevenir do que remediar!” assumindo que, dadas as circunstâncias atuais, ambos se tornam necessários.

advém, podem ser geradores de uma ação local mais adequada, frequentemente mais capaz de trabalhar *com* as pessoas, numa perspectiva casuística e mais focalizada, que poderá tender para *prevenir antes de remediar*. Trazendo à luta outros atores, cabe aqui frisar o papel fundamental dos organismos do estado através do financiamento (provisão de recursos) para ações de prevenção e remediação, seja ao nível da criação de serviços, da formação, do desenvolvimento de programas, entre outros, e o papel de uma justiça mais ágil e mais eficaz.

A argumentação centra-se ainda na necessidade de instituição de um paradigma “novo” de reconhecimento e de legitimação, que permita conceber a vida como exercício de direitos. Um paradigma em que a responsabilidade social assume também o seu lugar como direito, no quadro dos direitos individuais. Dando corpo a este paradigma, argumento em favor da construção da identidade e da cidadania em parceria e horizontalidade. Isto quer dizer a construção em diálogo efetivo de uma perspectiva de igual valorização e de partilha equitativa dos diferentes espaços sociais, do trabalho produtivo e reprodutivo bem como de uma flexibilização e conciliação social amiga-de-mulheres-e-de-homens (para além da responsabilização das mulheres por essa conciliação), e a constituição de movimentos de resistência inclusivos, de mulheres e de homens, que *façam face* à precariedade em que hoje vivemos, encontrando novas formas de vida.

Defendo também a construção da identidade de género em termos de felicidade e de realização pessoal, numa perspectiva de respeito e reconhecimento da legitimidade das diferentes orientações afetivo sexuais, incluindo a não bipolarização mulher/homem, assente num moralismo sectário. O caminho da construção desse paradigma “novo” é também traçado pela eliminação de qualquer forma de discriminação, seja ela de género, de orientação afetivo sexual, de classe, de etnia, de capacidade, religião, língua, cultura...). Para além das medidas já apontadas, a erradicação de qualquer forma de violência, poderá emergir da construção desse mundo de utopia do realizável (FREIRE, 1992). Um processo longo, difícil, cuja magnitude tem que constituir um efeito mobilizador.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. L. Um povo de homens e de mulheres em país de constituição débil. *Ex aequo*, n. 10, p. 17-28, 2004.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA. *Estatísticas APAV: Relatório Anual 2012*. Disponível em: <http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_Totais_Nacionais_2012.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- _____. Quem somos. 2013. Disponível em: <http://apav.pt/apav_v2/index.php/pt/apav-2/quem-somos>. Acesso em: 4 mar. 2013.
- BEIJING Declaration and Platform for Action. In: WORLD CONFERENCE ON WOMEN, 4., 1995. Pequim, 4 a 15 de setembro de 1995. Disponível em: <http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/universais/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2013.
- BESSA, P. O feminismo é um tiro no pé? *Ex aequo*, n.13, p. 189-196, 2006.
- BREWER, J. Imagining the *sociological imagination*: The biographical context of a sociological classic, *The British Journal of Sociology*, v. 55, n. 3, p. 317-333, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006: Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÊNERO. Presidência do Conselho de Ministros. [20--?]. Disponível em: <<http://www.cig.gov.pt/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. A reengenharia do tempo. *Ex aequo*, 13, p. 13-28, 2006.
- DUARTE, M. O lugar do Direito nas políticas contra a violência doméstica, *Ex aequo*, n. 25, p. 59-73, 2012.
- EIGE (EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY) (2012). Support services for women victims of domestic violence in the EU Member States and Croatia. Disponível em: <<http://eige.europa.eu/content/document/fact-sheet-support-for-women-victims-of-intimate-partner-violence>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

- FONSECA, L. *Justiça social e educação: vozes silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Porto: Afrontamento, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JOHNSON, P. Making social science useful. *British Journal of Sociology*, v.55, p. 24-30, 2004.
- KONING, M. H. M. *Lugares emergentes do sujeito-mulher: viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- LISTER, R. *Citizenship: feminist perspectives*. New York: New York University Press, 1997.
- _____. Promoting women's economic independence. In: GEOFF DENCH (Ed.). *Rewriting the sexual contract*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1999. p. 180-191.
- _____. Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, v. 11, n. 1, p. 49-61, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13621020601099856>>. Acesso em: 11 maio 2009.
- MACEDO, E. *Cidadania em confronto: educação de elites em tempo de globalização*. Porto: CIEE; Livpsic, 2009.
- _____. *School rankings on the other hand... possibilities of young adult citizenship in the tension of educational and social change*. 2012. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2012.
- _____. ; ARAÚJO, H. C. Liderança das mulheres: masculinidade(s) e feminilidade(s) em contextos socio-educativos e relações de poder. In: MACEDO, E.; KONING, M. (Coord.). *ReInventando lideranças: gênero, educação e poder*. Porto: Fundação Cuidar O Futuro; Livpsic, 2009. p. 101-116.
- _____.; SANTOS, S. A. Apenas mulheres? Situação das mulheres no mercado de trabalho em quatro países europeus. *Ex aequo*, n. 19, p. 129-155, 2009.
- _____. ; _____. Still in between paid and unpaid work? Women's discussion about their situation in Belgium, Lithuania, the Netherlands and Portugal. *Gender Studies and Research*, n. 8, p. 59-69, 2010.
- MAGALHÃES, M. J.. Construção do sujeito mulheres: subjectividades das vozes e dos silêncios. In: NUNES, R.; MAGALHÃES, M. J.; CRUZ, A. L. (Coord.). *Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida*. Lisboa: Ela por Ela, 2012. p. 25-51.
- OROPESA, R. S. Using the service economy to relieve the double burden: female labor force participation and service purchases. *Journal of Family*. v. 14, n. 3, p. 438-473, 1993.

- PLANO Nacional Contra a Violência Doméstica - I (1999-2002). *Diário da República*, n. 137, 15 jun. 1999. Série I, parte B. Disponível em: <http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=608556>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- PLANO Nacional Contra a Violência Doméstica - II (2003-2006). *Diário da República*, n. 154, 07 jul. 2003. Série I, parte B. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2003/07/154B00/38663871.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- PLANO Nacional Contra a Violência Doméstica - III (2007-2010). *Diário da República*, n. 119, 22 jun. 2007. Série I. Disponível em: <<http://195.23.38.178/cig/portalcig/bo/documentos/III%20Plano%20Nacional%20Contra%20a%20Violencia%20Domestica.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.
- PLANO Nacional Contra a Violência Doméstica - IV. (2011-2013). *Diário da República*, n. 243, 17 dez. 2010. Série I. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/12/24300/0576305773.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.
- PORTUGAL. Lei n.º 59/2007 de 4 de Setembro, Artigo 152.º do Código Penal Português. *Diário da República*, n. 170, 04 set. 2007a. Série I. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2007/09/17000/0618106258.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. Decreto-Lei n.º 201/2007, de 24 de Maio. *Diário da República*, n. 100, 24 maio 2007b. Série I. <http://www.acss.min-saude.pt/Portals/0/DownloadsPublicacoes/Tabelas_Impressos/declei2012007.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. Despacho n.º 20509/2008, *Diário da República*, n. 150, 05 ago. 2008 Série II. Disponível em: <<http://www.dre.pt/pdf2s/2008/08/150000000/3480834809.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. Lei n.º 104/2009 de 14 de Setembro. *Diário da República*, n. 178, 14 set. 2009b. Série I. Disponível em: <<http://www.dre.pt/pdf1s/2009/09/17800/0624106246.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. Lei n.º 112/2009 de 16 de Setembro. *Diário da República*, n. 180, 16 set. 2009a. Série I. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2009/09/18000/0655006561.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- UHLMANN, A. J. The sociology of subjectivity, and the subjectivity of sociologists: a critique of the sociology of gender in Australian family. *The British Journal of Sociology*, v. 55, n. 1, p. 79-97, 2004.
- YOUNG, I. *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- _____. *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press, 2002.

CAPÍTULO 2

MUJERES, GÉNERO Y VIOLENCIA UNA VISION NACIONAL: EL CASO DE MEXICO

Julia del Carmen Chávez Carapia

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, se presenta con grandes contradicciones, crisis estructurales, drásticas diferencias sociales y económicas, que acentúan aún más la exclusión de las mujeres al desarrollo social. La globalización y el neoliberalismo entraron en una nueva crisis que se refleja en el caso de la Comunidad Europea, lo cual deja ver sus limitaciones para lograr un desarrollo incluyente. El aumento de la violencia estructural marca claramente esta situación.

El siglo XX fue calificado como el siglo de las mujeres, las mujeres como sujetos sociales, conducidas por los movimientos feministas, por los movimientos sociales y la demanda de los derechos sociales, lograron abrir espacios en el mundo de lo público, en el ámbito laboral, en el político, en el educativo, en el económico, en el sexual, en el familiar. Las mujeres se conformaron como ciudadanas, como trabajadoras, como estudiantes, dimensiones vedadas a ellas hasta casi la mitad de ese siglo. Algunas mujeres se incorporaron al ámbito público y otras continuaron con sus papeles tradicionales como madres, esposas y amas de casa.

La condición social de la mayoría de las mujeres a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, a nivel nacional e internacional, las sigue

ubicando en los indicadores con mayor vulnerabilidad y con altos índices de violencia de género, por lo cual las mujeres se convierten en un eje prioritario de estudio y atención.

El objetivo de este artículo es analizar la situación de la violencia de género y las políticas públicas mexicanas que sobre la temática se han establecido con base en los acuerdos internacionales.

LA VIOLENCIA Y VIOLENCIA E GÉNERO

La violencia estructural es el resultado del sistema social y económico en que se encuentran los individuos y en el cual no todos tienen las mismas oportunidades para lograr una calidad de vida acorde al momento histórico que se vive. A esta situación se suman situaciones de inequidad, de desigualdad, de discriminación, de injusticia, de intolerancia que lleva a que la violencia global que cubre todas las esferas de la actividad humana, rompe las fronteras y no respeta la soberanía de las naciones ni de la cultura. La violencia estructural es encubierta e invisible y los individuos la viven, la afrontan en su vida cotidiana, se va integrando al sujeto y a la población, en este sentido se transforma en una violencia que se lleva al mundo privado, a los integrantes de la familia y a los más vulnerables las mujeres, los niños y las niñas. Así la violencia se interrelaciona con lo público y con lo privado.

Las manifestaciones de la violencia estructural se encuentran en la violencia endógena y la exógena, la del mundo de lo privado y la del mundo de lo público. Se utilizan como mecanismos de defensa, sobrevivencia, formas de poder, formas de control. El poder está implícito en la violencia como un eje fundamental que da lugar a una posición de inferioridad, de subordinación, de obediencia y por lo tanto de sumisión y aceptación. La violencia es una forma extrema de agresión intencionalmente destructiva hacia otros, se dirige hacia las personas u objetos que representan un valor para la víctima, es también la imposición mediante el empleo de la fuerza física, económica, psicológica, sexual para realizar actos gravemente contrarios a la propia voluntad. Ello implica una interrelación de poder-mandato, subordinación, aceptación del mandato, obediencia. Una forma de relación que implica el arriba y abajo, que se adoptan en la forma

de roles, padre- hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón- empleado, sacerdote- feligrés.

En el ámbito macrosocial se suman además otros tipos de violencia como la violencia de género. En este aspecto se considera la violencia extrema hacia las mujeres, situación que presenta características particulares por la condición de sumisión y obediencia de las mujeres en la cultura patriarcal y por sus situaciones sociales de desigualdad, inequidad y marginación.

La violencia de género comprende el feminicidio, como una de las manifestaciones de mayor trascendencia pues implica la muerte de la mujer por el hecho de ser mujer. Los feminicidios se presentan en el ámbito público y en el privado con características diferentes y como resultado de la violencia exógena y la endógena. En lo privado se presenta como violencia familiar y las estructuras sociales tratan de justificarla como una situación individual basada en la cultura, en las tradiciones, en los mitos, en las costumbres, en las creencias religiosas sin considerarlo como un problema de carácter estructural, social, jurídico y político.

VIOLENCIA DE GÉNERO EN MÉXICO

MÉXICO UN PAÍS CONSTRUYENDO SU DEMOCRACIA

México es una República Democrática, resultado del movimiento revolucionario de 1910, y de un pacto social a nivel nacional, que termino con una dictadura e inicio un proceso de formación de un estado nación, con tendencia liberal y laica; con un gobierno fuerte conformado por representantes de todos los grupos sociales. La consolidación de este estado se da entre 1936 y 1940 con el gobierno de Lázaro Cárdenas quien nacionaliza el Petróleo Mexicano y consolida el Estado por medio de la integración y conformación de sectores representantes de toda la sociedad mexicana. Se inicia así el llamado Estado Corporativista Mexicano. En este contexto histórico la lucha de las mujeres se presenta en ocasiones de manera invisible, en otras más visibles, hasta que en 1953 se obtiene el derecho al voto y pasa a ser una ciudadana con derechos.

En una sociedad patriarcal tradicional y conservadora, las mujeres estudiantes universitarias participan en el movimiento del año 1968. Los años setentas abren los estudios superiores a sectores más amplios de la población juvenil incluyendo a las mujeres, para el 2010 la matrícula universitaria es similar entre hombres y mujeres. La crisis de los años 80s obliga a las mujeres a incorporarse al trabajo dando lugar a situaciones nuevas de tipo familiar y social pero que aún no logran romper con las tradicionales. México se incorpora así en esas dos dimensiones que han permitido que las mujeres ingresen al ámbito público, el acceso a la educación superior y al trabajo. Se inicia un proceso que comprende dos elementos, por un lado la necesidad de integrar familias diferentes a la conservadora y tradicional y por el otro la identificación como ciudadanas en procesos de participación implícitos o explícitos.

En México la violencia de género se empieza a visibilizar hasta los años setentas iniciando con la violencia familiar, a finales de los noventas se integran los elementos de comprensión de la violencia de género y a inicios del siglo XXI, se legisla y norma la condición de violencia de género.

VIOLENCIA DE GÉNERO EN MÉXICO

La violencia se ha considerado como una manifestación inherente a la existencia del ser humano, que le ha permitido evolucionar y desarrollarse socialmente constituyendo un mecanismo de sobrevivencia. En este sentido la violencia se establece como un complejo sistema multifactorial donde interactúan factores biológicos, psicológicos, sociales económicos, culturales, políticos y de aprendizaje, transmitidos por las generaciones a través de la herencia cultural. La violencia implica un proceso diferenciado de los beneficios del desarrollo, una distribución desigual a la asignación de recursos para sus miembros, diferentes oportunidades para obtener calidad de vida y por lo tanto grandes diferencias sociales, económicas y culturales.

La violencia de género es el conjunto de agresiones hacia las mujeres y que puede llegar a los Femicidios, la muerte de la mujer por el hecho de ser mujer. En México esta situación trata de justificarse con base en el bagaje cultural implícito en el sistema patriarcal en el cual la mujer es un ser invisible socialmente, cuya función primordial es la reproducción

biológica y social de su familia, a través de su papel tradicional de madre, esposa y ama de casa, funciones que se desarrollan bajo el poder económico y la autoridad del hombre por lo cual la mujer debe responder con obediencia. Estos elementos culturales siguen existiendo dando preponderancia al hombre sobre la mujer y conformando una sociedad tradicional que gira alrededor de lo falocéntrico y ha conformado por siglos la cultura patriarcal basada en el poder del hombre y la obediencia y sumisión de las mujeres.

En México los Femicidios están reconocidos formalmente y tipificados, pero aún no hay estadísticas al respecto, por tal motivo y para tener un acercamiento de la situación en el país, se llevo a cabo un estudio basado en las características generales de las defunciones femeninas con presunción de homicidio, para lograr un acercamiento mas objetivo, los resultados son los siguientes:

El estudio se realizó con la información sobre presuntos homicidios de mujeres entre los años 1985 a 2010. Las defunciones femeninas con presunción de homicidio fueron 36 mil, 606 casos, a lo cual se suma, en el año 2010 un 6.4% de defunciones femeninas por homicidio lo que representa el 106.2% con relación al año 2007 que fue la proporción más baja del periodo. De 2010 a 2012, las muertes femeninas por homicidios han aumentado.

En un comparativo entre las formas de homicidios que se presentan entre hombres y mujeres en el año 2010, se tiene:

Edades	Mujeres	Hombres
15 - 25 años	56%	60%
26 – 36 años	30%	30%

Fuente: Elaboración propia con la información de Datos En cifras 25 años de violencia de género en México. (ONU Mujeres, 2012)

Tipos y formas de asesinatos	Mujeres	Hombres
Con armas de fuego	Del 60 al 70 %	Del 30 al 40%
Ahorcamiento	20%	25%
Objetos cortantes	10%	20 y 25 %
No especificados	3%	10%

Fuente: Elaboración propia con la información de Datos En cifras 25 años de violencia de género en México.(ONU Mujeres, 2012)

Lugar donde se presenta el homicidio	Mujeres	Hombres
Vivienda	50%	10%
Vía pública	30%	65%

Fuente: Elaboración propia con la información de Datos En cifras 25 años de violencia de género en México. (ONU Mujeres. 2012).

Las edades de muertes son muy similares entre hombres y mujeres, afectando de manera directa a la población de jóvenes, en los últimos tres años se ha incrementado de manera importante los homicidios en hombres y los de mujeres han tenido poca variación. Los hombres son asesinados con mayor frecuencia con armas de fuego mientras que la mayoría de las mujeres son estranguladas o asesinadas con objetos punzocortantes. Los hombres son asesinados en la vía pública con mayor frecuencia mientras que las mujeres son asesinadas en vivienda particular.

Estos datos muestran de manera clara y objetiva las diferencias de las situaciones de homicidios entre población masculina y femenina, mientras los primeros son víctimas de la violencia estructural, las segundas lo son de la violencia de género, ya que el hecho de encontrarlas en sus domicilios señala el conocimiento y la cercanía del delincuente, la forma de la muertes indica una situación de dominación y por lo tanto de miedo que limita posibles respuestas de defensa.

La incidencia en tasas de defunción femenina por homicidios se encuentra distribuida en la República Mexicana de la siguiente forma: La más alta del país en el estado de Chihuahua, Ciudad Juárez tiene la mayoría de los feminicidios de la zona. Tasa alta los estados de Baja California Norte, Sinaloa, Durango, Nayarit y Guerrero. De mediana violencia feminicida están Sonora, Nuevo León, Tamaulipas, Coahuila, el centro del país con el Estado de México, Morelos y el D.F, Oaxaca y Quintana Roo. De baja incidencia en Feminicidios están 11 estados del centro del país y del litoral con el Golfo de México. De muy poca o nula violencia Yucatán, Chiapas, Querétaro, Hidalgo y Tlaxcala. En el año 2009, el observatorio sobre Feminicidios realizó una encuesta para definir el número de muertes de mujeres por homicidios, por entidad federativa con los siguientes resultados:

Número de homicidios dolosos de mujeres víctimas de feminicidio de enero a junio de 2009

Estado de México	89
Chihuahua	71
Distrito Federal	46
Baja California	45
Sonora	31
Sinaloa	30
Tamaulipas	29
Jalisco	26
Tabasco	20
Coahuila	17
Guanajuato	16
Hidalgo	14
Nuevo León	14
Aguascalientes	8
Tlaxcala	2
Yucatán	1
TOTAL	459

Fuente: Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio (2009)

El número de mujeres muertas en seis meses fue de 459, lo cual señala la importancia del problema en México. En cuanto a los Feminicidios en este año de 2009, los medios de comunicación informaron lo siguiente:

- Han sido las madres de las mujeres asesinadas o desaparecidas, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, quienes han encabezado la denuncia y difusión de estos casos que se presentan con mayor frecuencia en Ciudad Juárez, y en el Estado de México.
- Se desconoce el paradero y la situación legal de las dos terceras partes de los homicidas.
- El rango de edad de las mujeres asesinadas abarca desde los 15 a los 59 años con mayor incidencia entre los 21 y los 30.
- La ocupación de las víctimas reportada en las notas periodísticas varía según la entidad y la fuente. Las más frecuentes son: amas de casa y empleadas, le siguen meseras, estudiantes y sexoservidoras.

- La relación de la víctima con el homicida, con mayor frecuencia es el esposo, la pareja, el novio; muchos de estos homicidios se cometieron al interior del hogar.

Otras formas de violencia feminicida son las que se llevan a cabo en el ámbito familiar, al respecto la Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares realizada en el año 2011 por el INEGI, presenta el tipo de agresiones hacia las mujeres por la pareja y las agresiones en el ámbito laboral.

La información de la encuesta revela que del total de mujeres de 15 años y más, 46.1% sufrieron algún incidente de violencia de pareja a lo largo de su actual o última relación conyugal. Este porcentaje que es menor a la mitad de la población femenina deja ver a las mujeres que identifican la violencia como tal, pero no da cuenta del total de mujeres violentadas, aquellas que aún no visibilizan las acciones y conductas violentas hacia ellas, justificándolas cultural e ideológicamente como parte de su vida conyugal y familiar.

Tipo de agresiones hacia las mujeres de 15 años y más, por su pareja actual o de la última relación.	
Agresiones emocionales que afectan su salud mental y psicológica	42.4%
Agresión para controlar sus ingresos, los recursos monetarios del hogar y cuestionamientos con respecto a la forma en que el ingreso se gasta.	24.5%
Violencia física que les provocaron daños permanentes o temporales.	13.5%
Violencia sexual con intimidación o dominación para tener relaciones sexuales sin su consentimiento.	7.3%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares, (INEGI, 2011).

Las agresiones psicológicas son las más comunes en las relaciones de pareja, le siguen los embates económicos con relación al dinero para el gasto y distribución del ingreso en situaciones de tipo familiar o bien con el ingreso de las mujeres por el desempeño de un trabajo remunerado.

La violencia física al ser más notoria se muestra socialmente con menos frecuencia. Cabe señalar que la encuesta demuestra respuestas de las mujeres hacia la violencia sexual, tema que aún es complejo para abordarlo en este tipo de sociedades como la mexicana.

En cuanto a la violencia en el ámbito laboral el 20.6% de las mujeres señalaron situaciones de discriminación, a pesar de tener el mismo nivel y puesto que un hombre les pagaron menos, tuvieron menos oportunidades para ascender o para obtener prestaciones; el salario fue menor, las despidieron o no las contrataron debido a su situación conyugal; o en su lugar de trabajo les solicitaron la prueba de embarazo. Legalmente estas situaciones no deben representar diferencias entre hombres y mujeres sin embargo en la vida cotidiana en el quehacer social y laboral son situaciones constantes de inequidad y desigualdad.

Un aspecto interesante que aporta esta encuesta es sobre los roles sociales y la violencia a través de un acercamiento a las raíces culturales de la violencia, se indagó entre el acuerdo y desacuerdo de las mujeres ante los roles socialmente esperados, algunos de los resultados se presentan en el siguiente cuadro.

Está de acuerdo	
En que si hay golpes o maltrato en casa es un asunto de familia y ahí debe quedar	29%
Una esposa debe obedecer a su esposo o pareja en todo lo que él ordene	16.8%
Es obligación de la mujer tener relaciones sexuales con su esposo o pareja	14.7%.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares, INEGI. México 2011.

Los resultados demuestran que un porcentaje importante de las mujeres encuestadas presentan una situación de sometimiento cultural y familiar que no les permite identificar sus derechos, y su situación de pareja es de obediencia hacia lo señalado por la sociedad tradicional y conservadora

Los resultados muestran también que cuando hay más control sobre las mujeres es mayor la subordinación y el sometimiento, lo cual es tolerado socialmente, situación que permite retomar los planteamientos que se han hecho acerca de la visión de identificar a la violencia como un elemento natural en el comportamiento de los seres humanos, escenarios que lleva a la asimilación de la violencia como propia del ser humana. Estas interpretaciones solo limitan y no permiten a las mujeres percibir la violencia en su exacta dimensión, como actos de agresión hacia su persona y como sucesos que atentan contra sus derechos sociales y humanos.

Es necesario hacer hincapié en que la violencia de género si bien responde a una situación estructural del sistema patriarcal, también es una construcción social que se continúa o rompe conforme se logra identificar como agresión, y cuando la mujer interrelaciona en los espacios públicos y se hace visible puede llegar a exigir ser tratada como ser humano con derechos propios y no como subordinada.

En el año 2012, el grupo ONU Mujeres, realizó un estudio sobre la violencia hacia las mujeres en México y en el informe identificó los siguientes elementos:

1. *Invisibilidad*, producto de las pautas culturales de las sociedades, en donde la violencia familiar o de pareja y los abusos sexuales de conocidos, familiares o desconocidos, son identificados como eventos del ámbito privado en los cuales las autoridades no deben intervenir.
2. *Normalidad*, como parte de la cultura patriarcal que justifica al hombre para ejercer la violencia contra la mujer, para “corregir” comportamientos que se salen de la norma y que no se ajustan al rol esperado de madre, esposa y ama de casa.
3. *Impunidad*, consecuencia de los rasgos anteriores, si la violencia entre parejas o familiar se justifica como “natural” o como “asunto privado”, no puede ser juzgada como violación a ningún derecho y, no es sancionable.

Estos elementos muestran una relación directa con la cultura patriarcal y la relación poder/dominación que se identifica con obediencia/sumisión. Lo cual implica derecho sobre el cuerpo de la otra, cuando no se presentan las condiciones culturalmente establecidas en esas interrelaciones de dominio, lo que justifica y naturaliza la violencia hacia las mujeres.

La violencia de género en México responde a este planteamiento cultural sumado a la violencia estructural que ha generado por un lado pobreza de las mujeres y por el otro la delincuencia organizada que violenta a las mujeres privándolas de su libertad y de sus derechos como son los casos de la trata de personas, los secuestros, las violaciones, las muertes o Femicidios.

Es importante hacer hincapié, que en México, aún es menor el número de mujeres que son conscientes o visibilizan la violencia, sus formas de expresión y sus agresiones, por lo cual es claro que aún existe un número muy grande de mujeres que no percibe la violencia como agresiones a su persona pues están inmersas en el papel tradicional y de sometimiento que les ha dado la estructura social y cultural patriarcal.

La violencia hacia las mujeres es un problema social complejo que tiene sentidos simbólicos y significados construidos en lo colectivo, que se reproducen en lo familiar e individual. Estos son resultado de una elaboración social donde interviene la estructura económica, la política, la cultural, la ideológica y social para reproducir la construcción de las relaciones violentas; a su vez esta situación se refleja en los individuos de manera mental y asume los valores que su contexto social le determina y actúan en consecuencia, es decir reproduce de una generación a otra las formas fenomenológicas de la violencia hacia las mujeres y la violencia familiar.

Si el contexto actual es violento, en oportunidades de desarrollo, en la lucha diaria por la sobrevivencia, en la obtención por mejores condiciones de vida, por mantener condiciones para un trabajo remunerado, los bajos salarios; la violencia de género además de lo anterior está sujeta al contexto cultural patriarcal, al ejercicio del poder masculino, elementos que inciden de manera directa en la violencia familiar, que reproducen en lo cotidiano las relaciones violentas del mundo público, ya que el grupo familiar y el binomio individuo/ familia, se convierte en el espacio en el cual se reflejan las condiciones que dominan en el sistema social.

La construcción de las características asumidas como femeninas y masculinas encuentran una carga importante en el mandato social, en el cual los hombres requieren comportamientos de fuerza, inteligencia, autonomía social y económica, creatividad, poseedores del poder, de la racionalidad y de la violencia hacia los otros incluyendo a las mujeres. Las mujeres se relacionan con las expresiones de la naturaleza, los instintos, las emociones, el amor, la entrega, la sumisión, la abnegación, la pasividad, la servidumbre, lo que contribuye de manera importante en su subordinación.

De estos antagonismos sociales y culturales se desprende la consideración de que existe un consenso social que ha permitido que la vio-

lencia se reproduzca desde la socialización primaria y se mantenga como una representación social de los géneros, es decir una idea socialmente construida a través de la cual la violencia familiar se transmite inter generacionalmente y por lo tanto su ejercicio forma parte de un proceso de socialización aprendido, que refleja las pautas culturales del sistema social en su conjunto. Esto se convierte en las formas de ver, pensar, actuar y comprender la violencia familiar desde quienes la ejercen y la viven.

La violencia familiar es un claro ejemplo que da cuenta de la complejidad de la interrelación entre lo social y lo individual, hay una influencia estructural y otra social en la cual los involucrados se encuentran en ambas esferas estructural/social-cultural/grupal-individual.

La violencia hacia las mujeres es sistemática, en tanto que se produce y reproduce, en este sentido es un problema complejo que debe atenderse en los niveles macro y micro social. Es una situación multidimensional que responde a parámetros establecidos con base en la cultura patriarcal que gira alrededor del poder y la dominación. Para identificar y visibilizar la violencia de género es preciso construir nuevas pautas de comportamiento y de pensamiento, valoraciones y acciones para contrarrestar sus expresiones endógenas y exógenas, a partir de nuevas construcciones culturales incluyentes y equitativas.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS MEXICANAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

México es un país que establece compromisos internacionales con base en los acuerdos establecidos y firmados con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como integrante de la Organización para el Desarrollo (OCDE), establece las políticas y normativas que se requieren para el Desarrollo Social y Humano. En ese sentido México se apoya en su Constitución de 1917 que señala en el Artículo 1o. “En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución”

ACUERDOS INTERNACIONALES EN CONTRA DE LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES ACEPTADOS POR MEXICO	ACCIONES REALIZADAS EN MEXICO EN CONTRA DE LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES
<p><i>Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), aprobada en 1979 por la ONU, entro en vigor en 1981 y ratificada por 20 países, entre ellos México</i></p> <p>Dice: "... la expresión 'discriminación contra la mujer' denotará toda distinción, exclusión a restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera".</p>	<p><i>Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), que en el apartado IV del artículo 5 determina que la violencia contra las mujeres es "cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público".</i></p>
<p>Conferencia mundial sobre la mujer (Beijing,1995) Señala como actos de violencia contra la mujer, "... las violaciones de los derechos humanos de la mujer en situaciones de conflicto armado, en particular los asesinatos, las violaciones sistemáticas, la esclavitud sexual y los embarazos forzados. Los actos de violencia contra la mujer también incluyen la esterilización forzada y el aborto forzado, la utilización coercitiva o forzada de anticonceptivos, el infanticidio de niñas y la determinación prenatal del sexo".</p>	<p>Artículo 6,</p> <p>I. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.</p> <p>II. La violencia física.- Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas.</p> <p>III. La violencia patrimonial.- Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.</p> <p>IV. La violencia económica.- Es toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral.</p> <p>V. La violencia sexual.- Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.</p> <p>VI. Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres".</p>

<p>Convención de Belén Do Pará, Brasil 1994 ratificada por México en 1998 Cuenta con un Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (MESECVI).</p> <p>En su artículo 1º, se señala que para los efectos de la Convención, debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. En su artículo 7º, se señala que los Estados Partes condenan todas las formas de violencia contra la mujer y convienen en adoptar, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia.</p>	
---	--

Fuente: Elaboración propia para fines de este artículo, con base en las convenciones y la ley de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia. (México 2007).

LEYES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Con base en el Artículo 4º. de la Constitución mexicana de 1917, que dice “El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia. Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos. Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará. Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La Ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución”. El estado Mexicano establece las leyes para identificar como iguales a hombres y mujeres y evitar así situaciones de desigualdad jurídica.

Las leyes mexicanas relacionadas con la violencia hacia las mujeres son:

LEYES	
Ley para prevenir, atender/ asistir, sancionar y erradicar la violencia familiar según entidades federativas.	La ley se publicó en 1996 inició su vigencia en el mismo año solo en el D.F., se terminó de aceptar en casi todo el territorio hasta 2009. Tres estados no la contemplaron.
La ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. S	Se publicó en 1997 y solo en el estado Morelos se aceptó en el mismo año, hasta el año 2009 fue aceptada por la gran mayoría de los estados hasta el año 2013 solo faltaban dos estados.
Leyes para prevenir y eliminar la discriminación.	Se publicó en 2004 y hasta el 2009 solo la habían aceptado 14 estados.
Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia.	Se publicó en 2007 y se aceptó en 13 entidades federativas, en el 2008 en 13 más y en el año 2009 contaban con la ley casi todos los estados de la República Mexicana, solo el estado de Guanajuato no la aceptó. Los mecanismos de esta ley dieron lugar a un sistema nacional para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. En 2008 se estableció el Reglamento del sistema y el reglamento de la Ley y más tarde los recursos presupuestales.

Otras leyes de carácter local en el Distrito Federal son:

- La ley para prevenir y sancionar la trata de personas. Es una ley local, se estableció solo en dos entidades. El DF la promulgo el 24 de octubre de 2008, contempla el abuso sexual, la explotación sexual y comercial infantil. El estado de Chiapas la promulgo el 3 de abril de 2009.
- La tipificación del delito de trata de personas, de conformidad con la ley para prevenir y sancionar la trata de personas. Solo en 21 entidades federativas tienen tipificado el delito con base en el diagnóstico de la Comisión Nacional de Derechos Humanos realizado en 2009.
- En el DF se han realizado algunas reformas a los Códigos Penales y a las leyes de salud que garantizan el derecho de las mujeres a decidir. El 24 de abril del 2007, la Asamblea Legislativa del DF, aprobó la reforma de ley que despenaliza el aborto hasta la semana doce de gestación. El 28 de agosto de 2008 la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó la constitucionalidad de las reformas que despenalizan la interrupción del embarazo en el Distrito Federal.
- En el resto del país se han elaborado reformas constitucionales que atentan y están en contra del derecho de las mujeres a decidir, como son los casos de Chihuahua en 1994, Morelos y Baja California en el

año 2008 y 13 estados más con iniciativas de reforma constitucional en 2009. Estas iniciativas de reforma señalan la penalización y castigo a las mujeres por decidir la interrupción del embarazo, por disponer sobre su cuerpo.

El estudio de ONU Mujeres, ya citado, sobre la violencia contra la mujer en México señala una situación difícil con alta incidencia en violaciones de derechos, ante lo cual se ha buscado legislar sobre el tema, y ha sido pionero en la región en materia legislativa con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (MÉXICO, 2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (MÉXICO, 2007).

El mismo informe refiere que a pesar de esos avances legales y normativos, la situación de las mujeres en México enfrenta un contexto de violencia en el que una de las principales problemáticas es la alta tasa de feminicidios en diversas entidades. Se hace referencia a la Sentencia del “Campo algodnero” que dictó la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009), en la que reconoció

que los asesinatos de mujeres generalmente son el acto culminante de una serie de vejaciones cruentas que ya han vulnerado previamente diversos derechos de las mujeres, e infringido agresiones como abusos verbales y físicos, tortura, esclavitud sexual, incesto y abuso sexual infantil, pasando por la agresión psicológica, el hostigamiento sexual, la violación, la privación de la libertad y otras, por lo que son el eslabón final de una cadena de abuso y terror contra las mujeres.

Un avance importante en México es en materia de Derechos Humanos, en el año 2011 se elevó a rango constitucional los Derechos Humanos que se derivan de los tratados internacionales suscritos por México, en el país se contaba con el derecho a las garantías individuales, ahora se cuenta con una modificación que da prioridad a los derechos humanos.

Un elemento importante a considerar es el presupuesto para implementar las políticas públicas del país, ya que sin gasto público poco se puede hacer al respecto y en este sentido México lo ha etiquetado “como la estrategia de incidencia que ha sido aplicada en la aprobación de recursos orientados a la atención de las necesidades y demandas de las mujeres y

la igualdad de género, incluyendo recursos orientados para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres”.

El gasto etiquetado ha permitido identificar los recursos destinados de manera explícita en la atención a la violencia contra las mujeres y dimensionar los esfuerzos comprometidos en la materia, sin embargo se requiere del control y transparencia de dichos gastos así como la ampliación para que no solo sea gasto para a la erradicación de la violencia hacia las mujeres, sino también en otras dimensiones en el camino de la equidad de género.

CONCLUSIONES

- México no cuenta con una política de estado para la prevención de la discriminación y la violencia, ni para la construcción de alternativas de organización de géneros. Los gobiernos no reconocen la gravedad de la violencia de género como un problema prioritario, los feminicidios son muchos y se están haciendo visibles, pero ante la violencia de crimen organizado se ha minimizado el Feminicidio.
- La violencia en diferentes formas, tipos y modalidades es mayor cada día la impunidad y la falta de acceso a la justicia es una situación que viven las mujeres.
- La cultura patriarcal en la vida social y cultural de México y las desigualdades de los grupos sociales limita de manera importante el acceso a las oportunidades, desarrollo y participación democrática, impide la libertad de las mujeres, se convierte en obstáculo para el desarrollo social de las mujeres y repercute de manera individual. La exclusión de género hacia las mujeres obstaculiza su acceso a posiciones políticas e impide su participación en la toma de decisiones y en el ejercicio de los poderes.
- Las leyes que se han formulado para dar respuesta a la violencia de género, se manejan como independientes, no se articulan, lo cual complica los procesos jurídicos.
- Las políticas públicas no han logrado transformar las instituciones para que se ejecuten tanto las políticas como los programas derivados de estas, para erradicar la violencia hacia las mujeres. La simulación de las

instituciones ante la violación de los derechos de las mujeres da lugar a la impunidad y la desconfianza.

- No se ha conformado una política de estado desde el género que respete y garantice los derechos humanos de las mujeres.
- Aún se tienen muchos aspectos discriminatorios, androcéntricos y patriarcales contra las mujeres y en muchas ocasiones, esto lleva a que los procesos legislativos en vez de ayudarlas se conviertan en instrumentos de re-victimización, haciendo doblemente invisibles a las mujeres.
- No es suficiente que la legislación nacional enuncie los acuerdos internacionales y regionales, es necesario que los mecanismos legislativos den cuenta de los procesos para erradicar la violencia hacia las mujeres, con modificaciones, derogaciones, leyes, reglamentos así como también los usos y las prácticas.
- Aún no se ha logrado la armonización de la legislación con los acuerdos de la CEDAW.
- Hasta el año 2013, no se han implementado programas integrales, falta un banco nacional de datos e información sobre casos de violencia contra las mujeres, un diagnóstico nacional con perspectiva de género sobre todas las formas de violencia contra las mujeres, y las niñas en todos los ámbitos. La alerta de violencia de género no ha sido aceptada en todas las entidades.

REFERENCIAS

ALERTA AMBER. *Protocolo Nacional*. México, 2012. Disponible en: <<http://teocaltiche.gob.mx/assets/documentos/transparencia/art8/fraccion4/g/PROTOCOLO-AMBER-ALERT.pdf>>. acceso en: 26 mar. 2013

CHÁVEZ CARAPIA, J. *Violencia familiar*: Cuaderno del Centro de Estudios de la Mujer, México: CEM-ENTS-UNAM, n. 1, 2005.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL ADELANTO DE LAS MUJERES Y LA EQUIDAD DE GÉNERO. *Violencia de Género en México*. México: Cámara de Diputados, 2009.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS Resolución DE 27 DE ENERO DE 2009. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/asuntos/asunto_algodonero_2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GEOGRAFÍA Política de los Derechos Humanos de las Mujeres: serie por la vida y la libertad de las mujeres. Coordinación Marcela Lagarde. México: Red de investigadoras por la vida y la libertad de las mujeres A.C, 2010. Disponível em: <<http://www.cidem-ac.org/PDFs/Publicaciones/GEOGRAFIA%20POLITICA%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS%20DE%20LAS%20MUJERES.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFIA – INEGI. *Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares*. MÉXICO, 2011. Disponível em: <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/especiales/endireh/endireh2011/default.aspx>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

MÉXICO. Cámara de Diputados. Constitución Política Mexicana. 2012. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Cámara de Diputados. Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. *Diario Oficial de la Federación*, 2 ago. 2006. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_051214.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

_____. Cámara de Diputados. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2007. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

OBSERVATORIO CIUDADANO NACIONAL DEL FEMINICIDIOS (OCNF). *Una mirada al feminicidio en México. Reporte Semestral Enero a Junio de 2009*. México, 2009. Disponível em: <<https://observatoriofeminicidio.files.wordpress.com/2011/09/informe-ocnf-2009-2010.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU Mujeres. *En busca de la justicia: el progreso de las mujeres en el mundo 2011-2012*. Disponível em: <<http://progress.unwomen.org/pdfs/SP-Report-Progress.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

CAPÍTULO 3

NAVEGAR É PRECISO, PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS CHEGAREM ATÉ AS MULHERES!

Maria Amélia de Almeida Teles

1 INTRODUÇÃO

Fui convidada pela Ministra da SPM-PR¹ para visitar 9 municípios da região marajoara, com o objetivo de fazer um diagnóstico sobre mulheres ribeirinhas em situação de violência doméstica e levantar dados sobre a aplicação da *Lei Maria da Penha* (Lei 11.340/2006, lei de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres), durante os dias 17 de janeiro a 10 de fevereiro deste ano (2014). Assim passei mais de 20 dias navegando, juntamente com uma equipe da SPM-PR, no Barco Agência da Caixa quando este inaugurou o itinerário “Ilha de Marajó”. A SPM - PR e a Caixa assinaram um termo de cooperação, o que permitiu que uma equipe daquela Secretaria viajasse nos barcos da Caixa que atendem, com serviços bancários que não exigem pagamento em dinheiro, à população ribeirinha. Por meio deste acordo, o trabalho iniciou-se na região marajoara e, posteriormente deverão ser implantados serviços na região de Manaus (AM), via Barco Agência da Caixa “Chico Mendes” e também na região da Bahia, junto à população ribeirinha do Rio São Francisco.

¹ Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres da Presidência da República. A atual Ministra é Eleonora Menecucci.

A SPM-PR, com esta iniciativa, está atendendo a demanda apresentada pela *Marcha das Margaridas*, realizada em Brasília, com a participação de mais de 70 mil mulheres, em 2011, que tiveram um encontro com a Presidenta da República, Dilma Roussef, no qual entregaram suas reivindicações sendo que em relação à violência doméstica pediram um atendimento especial às mulheres ribeirinhas que se encontram em condições muito precárias de sobrevivência e têm muito pouco ou quase nenhum acesso à justiça. A demanda foi incorporada ao Programa “Mulher, viver sem violência!” no eixo que visa a interiorização e capilarização de políticas públicas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres. O desafio é muito grande. Aqui pretendo apresentar uma síntese deste trabalho e tecer alguns comentários. Esclareço ainda que o texto é de responsabilidade única e exclusiva minha. Para a SPM-PR encaminhei um relatório feito em equipe, bem mais detalhado, com mais de 100 páginas e com mais de 150 fotos.

O Estado do Pará é o segundo maior do país e, é apenas um pouco menor do que o país africano, Angola. Faz fronteira ao norte com Suriname e Amapá, ao nordeste, com o Oceano Atlântico, no leste, com o Maranhão, no sudeste, com Tocantins, ao sul, com Mato Grosso, a oeste, com o Amazonas, ao noroeste, com Roraima e a Guiana.

A região marajoara, onde se encontra o arquipélago de Marajó, é formada por 16 municípios, sendo que pelo menos metade deles está entre aqueles com mais baixos IDHs² do Brasil. Marajó divide-se em duas áreas: uma parte de campos e a outra chamada de “furos”. Os campos são a parte mais desenvolvida, e a atividade econômica predominante é a agropecuária. É a região dos fazendeiros de búfalos, muitos estrangeiros, com enormes terras, protegidas pela natureza exuberante. Ali, os búfalos são o transporte, o alimento, o artesanato, o arado nas lavouras. Os búfalos vão se banhar às margens dos rios, quando estão livres do trabalho, junto a adolescentes (tomando banho de rio, eu só vi meninos e nenhuma menina) que se divertem nas águas marajoaras. Há fazendas com 8 a 10 mil cabeças de búfalos. Mesmo assim, há uma população bastante pobre e com difícil acesso à justiça. Eu estive nos municípios de Ponta de Pedras,

² IDH – Índice de Desenvolvimento Humano é usado como referencia na qualidade de vida e desenvolvimento sem se prender apenas em índices econômicos. Em 2011, o Brasil ocupou a 84ª. posição entre 187 países avaliados pelo índice.

Soure, Salvaterra, Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Bagre, Curralinho, Melgaço (este é tido como o de IDH mais baixo do Brasil), Portel. Todos têm em média uma população entre 20 a 25 mil habitantes, espalhada em pequenas ilhas de difícil acesso. As instituições mais facilmente visíveis durante todo percurso são igrejas e antenas parabólicas. O Programa “Luz para Todos” abrange quase todos os espaços ali percorridos, mas não há distribuição de eletricidade durante as 24 horas do dia. Em muitos lugares, a eletricidade funciona até no máximo 21:00h, o que interrompe a circulação de pessoas e dificulta qualquer saída de emergência, em caso, por exemplo, de violência doméstica e familiar, devido à intensa escuridão.

Há municípios onde ainda existem escalpelamento apesar de existirem campanhas pela sua erradicação. Isto porque continuam a circular na região barcos com o eixo descoberto. São barcos clandestinos e irregulares. Como a maior parte da população da zona rural, as mulheres não cortam os cabelos por motivos religiosos, é muito maior o risco de escalpelamento entre as mulheres.

2 QUANDO FOI APRESENTADA A PROPOSTA PARA A GESTORA PÚBLICA DO PACTO DA NÃO VIOLÊNCIA!

Num primeiro momento, ainda em Belém, conversei com a gestora do “Pacto da Não Violência contra as Mulheres” que, de imediato, demonstrou dúvidas quanto à viabilidade de se ter um barco para o atendimento de mulheres em situação de violência, pois segundo ela, seria criada *uma expectativa na comunidade muito acima do que o serviço flutuante poderia oferecer*. A gestora ainda colocou que sem as OPMs (Órgão de Políticas para as Mulheres) dificilmente os serviços que já existem ou que seriam criados poderiam desenvolver e implementar ações de fortalecimento e proteção aos direitos das mulheres numa perspectiva de equidade de gênero. Enfatizou ainda a necessidade de se ter pólos que reúnam serviços como casas abrigo, delegacias de polícia de atendimento às mulheres, defensoria pública e outros para onde as mulheres pudessem ser encaminhadas. Outra dificuldade que ela apontou foi a falta de profissionais. *As poucas pessoas concursadas acabam por conseguirem transferência para Belém, devido às condições precárias de moradia e trabalho que encontram em Marajó.*

3 COMO VIVEM AS MULHERES NO ARQUIPÉLAGO DE MARAJÓ?

São vários pontos em comum entre as mulheres. De um modo geral, na região marajoara, elas participam de atividades econômicas como agricultura, pesca, comércio e trabalho doméstico em *casa de família* e/ou em suas próprias casas. Organizam-se, quando possível, em torno do Sindicato de Trabalhadoras/Trabalhadores Rurais e da Colônia de Pescadores/Pescadoras. Ganham por mês em média 250 a 350 reais. Há aquelas que sobrevivem do extrativismo: açaí, camarão. Cultivam agricultura de subsistência como banana, mandioca (e fazem a farinha). De um modo geral, trabalha-se com açaí no tempo do verão, considerado como o período da “bonança” e no tempo do inverno, quando ocorrem as chuvas, e, portanto dos grandes alagamentos, é conhecido como “o tempo da miséria” pois não se consegue colher o produto. A maioria vive do benefício do *Bolsa Família*. Na maioria são elas as titulares do benefício. É frequente ver mulheres com filhos pequenos e grávidas, ainda que adolescentes. A cultura local é de que a mulher tem como função principal cuidar do lar, do marido e dos filhos, geralmente engravidam na adolescência, casam e são forçadas pelos maridos a deixar a escola. Não aprendem uma função remunerada e acabam se tornando dependentes para desempenhar qualquer atividade, inclusive as atividades sociais. Essa relação de dependência econômica e de submissão é tão forte que as mulheres não têm controle nem mesmo sobre o benefício bolsa família. Em muitos casos o cartão e a senha ficam na carteira do marido que é quem gerencia o recurso. Em outras situações, ficam apreendidos no próprio comércio local, onde as mulheres são obrigadas a comprar e que acabam sempre por dever algo.

Durante as andanças pelos diversos distritos, comunidades, vilas e assentamentos, feitas com pequenas embarcações, canoinhas, “voadeiras”, “rabetas”, encontramos apenas duas associações de mulheres: Associação de Mulheres Pescadoras da Vila Pesqueiro (em Soure) e uma outra, Associação de Mulheres Muanenses (em Muaná). Na primeira, as pescadoras não podem pescar o ano todo devido ao período do ciclo reprodutivo dos peixes. Enquanto as pescas são interditas, fazem artesanato, plantam mandioca ou abacaxi. Conversam muito pouco sobre violência doméstica embora reconheçam sua existência e sabem que deveria ser feito algo para enfrentar a situação. No caso da Associação de Muaná, as mulheres se reúnem para

debater o problema da saúde, pois há uma ausência de exames preventivos. Elas também têm vergonha de fazer estes exames, quando aparece uma oportunidade. A conseqüência disso é o alto índice de câncer de colo de útero. Evitam, de todas as formas, falar sobre violência doméstica e familiar, pois isso é motivo de afastamento das mulheres da Associação. Se elas falarem deste assunto, os maridos as proibem de freqüentar a entidade. Ouvi por diversas vezes dizer que as mulheres têm tido mais filhos para aumentar o valor do benefício bolsa família e que elas temem um trabalho remunerado com medo de perder o direito a este benefício. Temem também que, ao separar de seus companheiros, tenham que dividir o valor do benefício bolsa família.

4 COMO OS SERVIÇOS PÚBLICOS E A SOCIEDADE ENFRENTAM A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA?

A população ribeirinha vive em localidades distantes e dispersas, isoladas, o que a faz enfrentar um cotidiano de violência e de violações de direitos, sem ter possibilidades de buscar uma ajuda externa. No caso das mulheres, prevalecem o silêncio, o ocultamento dos hematomas e feridas, a submissão e o medo do agressor, da família, da igreja e da sociedade.

Organizações, como sindicatos ou órgãos públicos vêem a violência doméstica e familiar como um tema que *quase não há nada a se fazer para enfrentá-lo*. Há um discurso quase unânime que justifica a violência sofrida pelas mulheres devido à *dependência econômica e à falta de oportunidades*. A *naturalização* da violência é um dos aspectos mais graves: é como se a violência doméstica e familiar fizesse parte do ambiente assim como as chuvas, os alagamentos. Há o “pacto do silêncio” entre mulheres agredidas, serviços públicos e sociedade. Alguns setores justificam o pacto sob alegação de que as mulheres são muito tolerantes, ou seja, as responsabilizam pela violência que elas sofrem. Outros afirmam que as mulheres, quando se dispõem a fazer a denúncia, encontram obstáculos: a ausência dos serviços e quando existem, muitas vezes, as portas se fecham por vários motivos (vi delegacia com a porta trancada com o cadeado, uma outra, cheia de sujeira inclusive com grilos e gafanhotos que se movimentavam em cima de papéis e processos e sem funcionários que pudessem receber a mulher e ouvi-la);

o medo de que ao voltarem para casa, a situação fique ainda pior. Ouvi de um investigador de polícia dizer que: “A maior dificuldade em enfrentar a violência é que a mulher é dependente econômica, emocional e socialmente do marido. Além disso, a Igreja (seja católica ou evangélica) e a família pressionam a mulher para perdoar o agressor”.

Ao conversar com uma técnica de enfermagem de um posto de saúde, totalmente cercado de água, rios e igarapés (São Sebastião da Boa Vista), ouvi o seguinte comentário:

[...] as mulheres não falam, não se manifestam sobre violência, a gente percebe que elas estão sofrendo, mas não temos muito o que fazer [...] 90% dos usuários são mulheres. Homem só aparece aqui quando sofre acidente ou já está pra morrer, está nas últimas.

A técnica de enfermagem manifestou não ter conhecimento a respeito da lei de notificação compulsória da violência contra as mulheres.

A ausência do poder público e sua convivência confirmam a manutenção do “pacto do silêncio” em torno da violência contra as mulheres.

Não existe transporte fluvial público na região, e em algumas áreas tampouco existem empresas privadas realizando o trajeto, as pessoas ribeirinhas acabam por viver em total isolamento. Para vir até o município sede têm que fretar um barco, por isso, acabam saindo de suas comunidades pouquíssimas vezes ao ano. Para as mulheres o isolamento é ainda maior, já que não possuem autonomia econômica nem poder de decisão junto à família. Segundo os profissionais, quanto mais isolada é a comunidade, maior é a presença da violência, já que a dificuldade das mulheres em acessar os serviços públicos é maior. Em algumas dessas comunidades tanto a saúde como a assistência social identificam a presença de violência transgeracional; são casos nos quais todas as mulheres da família sofrem violência, a avó, a mãe e a filha. É como se a violência fosse um direito hereditário do homem, passado de pai para filho. São identificados casos de incesto onde ocorre a situação do pai-avô. *Tem homem que enjoa da filha e a troca pela neta*, me contou um promotor de justiça, e que se repete na fala da população e de outros profissionais. Os serviços públicos existentes são: administrativos (prefeitura) escolas fundamentais, postos de saúde pública,

às vezes há hospital, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), delegacia de polícia, fórum onde deveriam estar o Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública. Em qualquer um desses serviços, há casos de violência doméstica não denunciada, os quais são conhecidos mas não se tomam providências sob a alegação de que a agredida prefere que não haja nenhuma interferência.

5 ESTÁ SENDO APLICADA A LEI MARIA DA PENHA?

O panorama de dependência e isolamento dificulta muito o enfrentamento à violência doméstica já que em muitos casos, as mulheres não sabem ou não se sentem seguras para viver sem o marido e mesmo depois de fazer uma denúncia, voltam atrás, pedem para ser retirado o processo. É comum ouvir das mulheres que não adianta ir à delegacia, conhecem alguém ou já ouviram histórias de mulheres que tentaram e acabaram não conseguindo resolver o seu caso e ainda foram ridicularizadas pelos profissionais. Estes também não acreditam que possam resolver o problema da violência contra as mulheres e pouco intervêm nos casos. Ouvimos defensor público dizer que já chegou mulher na sua frente dizendo: “Doutor, me ajuda, eu vou morrer” e ele respondeu taxativamente: “Não posso fazer nada”. Como eu o indaguei sobre o porque ele agiu dessa forma, explicou que: “na delegacia não foi feito o B.O. devido à falta de sistema, o que é muito frequente, e sem o B.O. não há inquérito policial e sem isto não poderia atuar”.

Na realidade, a defensoria não está devidamente orientada para intervir nos casos de violência doméstica e se utiliza da precariedade do sistema para justificar sua omissão/negligência. Neste caso e em outros semelhantes, a defensoria não pede medidas protetivas porque a delegacia não o fez. Assim cria-se o *ciclo vicioso* de não intervir, de não proteger os direitos das mulheres abandonando-as à própria sorte.

O que mais eu vi durante todo o tempo foi situações análogas a esta. Não é feito o registro da ocorrência, não há pedido de medidas protetivas porque se for feito, o juiz vai indeferir sob a alegação de que não houve notícia do crime (ausência do B.O.) Assim é muito baixo ou quase inexistente o registro de casos da violência doméstica nas estatísticas da região.

Apesar da sociedade ter consciência de que *bater em mulher é crime, o poder público não dá a resposta necessária e isso incentiva os agressores*, o que foi dito por vários profissionais que atuam na região.

De um modo geral, os casos de violência doméstica que entram no sistema de acesso à justiça, chegam por meio da atuação do CRAS/CREAS, segundo pude ouvir de juízes e promotores. Eles me informaram que as mulheres chegam no CRAS para resolver questões de guarda de filhos e de benefícios e acabam relatando a violência doméstica que sofrem. O CRAS as encaminham ao Fórum com um relatório sobre o caso. Um promotor de justiça afirmou categoricamente:

Hoje eu não enxergo a rede de atendimento da violência contra a mulher sem o CRAS/CREAS. Na delegacia existe uma cultura machista e representativa. Só consideram casos de violência física e quando “parece grave”.

Já o ambiente do CRAS/CREAS é mais acolhedor e como não está relacionado com um órgão de repressão, as mulheres têm mais facilidade de falar e denunciar.

Na delegacia, há uma enorme dificuldade de prender o agressor, em casos de flagrante ou quando está em risco a vida da mulher, devido à falta de pessoal e de vagas na carceragem. Nestes casos a/o delegada(o) decreta fiança. No entanto, é frequente, que a própria vítima paga a fiança para retirar o marido agressor da prisão por medo de ele ser solto a qualquer, colocando-a em situação de extremo risco.

Segundo uma delegada que cobre alguns municípios da região, a resposta da delegacia deixa muito a desejar e leva ao descrédito junto à população. Ela explica:

A lancha disponível está sempre quebrada, quando a mulher consegue dar queixa, a delegacia não consegue trazer o cara, a mulher fica desesperada e acaba voltando com ele para evitar um desastre maior. [...] Mandar a papelada (medidas protetivas) é ainda pior se não há uma estrutura de retaguarda.

Esta delegada informou que já chegou a receber 25 casos por mês relacionados com a *Lei Maria da Penha e devido ao descrédito, hoje não recebe nem 10 casos*. Segundo ela, os maiores problemas da região é o tráfico de

drogas e furtos. Os casos de violência doméstica já ocuparam o segundo lugar. Mas as denúncias diminuíram porque as mulheres perceberam que não adianta procurar a delegacia. *Também temem a fofoca*, completa a delegada.

Não há nenhuma iniciativa no sentido de integração com o sistema de saúde, o que seria muito importante pois os/as agentes de saúde visitam frequentemente todas as casas do município. A denúncia pelo sistema de saúde poderia oferecer um amplo leque de provas e que deveriam ser utilizados pelo judiciário.

Um promotor de justiça falou das enormes dificuldades de acesso às famílias em situação de violência e acrescentou

a prática da violência doméstica passa de pai para filho como um direito hereditário, há famílias na qual todas as mulheres apanham. Mas sem equipe, sem contingente e sem possibilidades logísticas não há o que fazer. Ainda mais que uma das características da população da região é a passividade.

Há um sub-registro dos casos de violência doméstica e familiar e acredita-se que apenas 3% entram no sistema de acesso à justiça.

Houve caso de mulher que foi assassinada por seu marido na porta da delegacia. Mais tarde, o réu foi absolvido já que o júri acreditou ser um caso de “legítima defesa da honra”, pois ela teria tido uma relação extra-conjugal. Mulheres e líderes locais que tentaram participar das atividades de enfrentamento da violência doméstica e familiar, propostas pela equipe do Barco, não o fizeram por sofrerem ameaças de homens da comunidade proibindo-as de denunciar qualquer violência.

A passividade e a tolerância são generalizadas e estão presentes tanto entre profissionais e representantes do poder público quanto entre o movimento social, aprofundando o entendimento de que não há o que fazer quando o assunto é violência doméstica. É como se deixasse de falar do tema, ele deixasse de existir. Inúmeras vezes, ouvimos comentários por parte de profissionais e lideranças dizendo que as mulheres “gostam de apanhar” ou que elas “se acostumaram” ou mesmo culpabilizando-as porque elas “provocam” ou “escolhem cada macho pra viver”. Há profissionais que

justificam o não registro da denúncia porque “ela vai vir aqui de volta para retirar a queixa”.

A falta de entendimento da complexidade em torno da violência doméstica e a pouca disposição para oferecer suporte a essas mulheres impedem o acolhimento das vítimas.

Um juiz disse literalmente que em relação a violência doméstica não há o que fazer e justifica:

Já houve casos de mulheres que eu mandei prender o homem e ela veio aqui pedir autorização para visitá-lo, olha que absurdo!”, “Uma delas trouxe os quatro filhos pra chorar na minha frente e me convencer de retirar o processo e libertar o homem da cadeia.

Há ainda outro problema: as equipes de todos os serviços, da segurança pública, assistência social e justiça, estão muito aquém das necessidades, todas são bastante incompletas, são pequenas e claramente insuficientes para cobrir toda a região.

Os serviços das áreas da saúde e da assistência social estão voltados exclusivamente para atender crianças e pessoas idosas, mas não acolhem as mulheres sob a alegação de que “não tem pessoal suficiente”, nos explicou uma assistente social. Chega-se ao ponto de atenderem crianças, vítimas de violência sexual e têm como prática culpabilizar as mães sem a preocupação em investigar se estas também estão vivendo em situação de violência. Ouvei de profissional que trabalha no CREAS dizer que: “Nós sabemos de muitos casos, mas não chegam até nós. Nós fazemos busca ativa quando se trata de idosos e crianças. Mas não nos casos de mulheres”.

Esta profissional contou que a equipe atendeu um caso de uma criança que era estuprada constantemente pelo padrasto. A mãe da criança que a levou até ao CREAS disse que não denunciou antes porque o companheiro dela (o padrasto da criança) bate nela todas as vezes que ela fala que vai denunciá-lo. No entanto, a equipe não lhe ofereceu nenhum atendimento ou orientação.

Muitos representantes da saúde e da educação disseram perceber sinais de violência, mas não sabem como encaminhar ou denunciar. Alegam também que não sabem como agir por que acreditam que “a mu-

lher não quer ajuda. Se nem a mulher quer denunciar, quem sou eu pra fazer qualquer coisa”. (fala de um diretor de escola)

Esse entendimento por parte de todas as áreas que se relacionam com mulheres em situação de violência, perpetua a discriminação da mulher no acesso a políticas públicas, o que contribui também para a *naturalização* da violência.

Como se vê o aparato estatal, ainda que bastante precário, não se volta para a aplicação da lei Maria da Penha. A segurança pública não tem contingente para realizar ações preventivas, patrulhas ou ações repressivas nas áreas mais distantes, inclusive quando se trata de casos graves de violação de direitos. É difícil encontrar delegadas ou delegados nos municípios da região marajoara. A delegacia, na maioria das vezes, conta com servidores/as *ad hoc*, cedidos pela prefeitura que fazem o trabalho de escrivão/escrivã e é administrada por um investigador que geralmente trabalha sozinho. No município de São Sebastião da Boa Vista, encontramos a situação da segurança pública em extrema precariedade, a delegada responde por outros municípios e no momento a delegacia não conta com nenhum investigador. Às vezes a delegacia fica sozinha, apenas com um vigia. Durante o recesso de ano novo a delegacia ficou fechada com 7 presos que estavam guardados na carceragem da delegacia mas por falta de pessoal, eles conseguiram escapar. A delegada fala que gostaria de agir, *mas não há muito o que se possa fazer*.

Ao elencar prioridades e urgências, as demandas relacionadas à Lei Maria da Penha ficam em segundo plano. Um defensor público disse sobre a aplicação da lei: “[...] é um desperdício de esforços já que se movimentam muitos recursos e geralmente culminam com a desistência da vítima em dar continuidade ao processo”.

Um investigador explicou que não pode deixar de registrar o atendimento de casos relacionados ao tráfico de drogas, pois se não o fizer, a chefia vai dizer que ele “não está trabalhando”. Ele recebe cobranças da segurança pública do estado para apresentar resultados em relação à repressão às drogas. Esse é o motivo pelo qual ele não atende casos de mulheres violentadas: “elas denunciam num dia depois não querem mais processar o agressor e isso não aumenta as estatísticas, o que é para mim mais importante, são as estatísticas que mostram que eu estou trabalhando”.

Casos graves de incesto e violência transgeracional contra mulheres nas vilas mais afastadas, mesmo quando denunciados não são investigados porque não há equipamentos, como canoas ou barquinhos, nem pessoal para fazer flagrantes e investigações.

Em relação à justiça, na maioria dos municípios visitados, o quadro de servidores é sempre muito incompleto. O juiz, geralmente, deve atuar em duas ou três comarcas, o que significa que está em cada município apenas alguns dias do mês. Só consegui encontrar defensor público e promotor de justiça em Salvaterra e São Sebastião da Boa Vista.

Com as dificuldades apresentadas, a falta de mobilização e conhecimento técnico por parte do movimento social, da segurança pública e do judiciário, se faz uma interpretação da lei Maria da Penha que foge aos seus objetivos primordiais de proteger os direitos das mulheres e interromper o ciclo da violência doméstica e familiar. É comum que se exija testemunha para registrar qualquer ocorrência policial, mesmo se tratando de violência dentro de casa, ocorrida no âmbito das relações íntimas de afeto. Ouvi de um juiz que diz absolver o réu, mesmo em casos de violência doméstica e familiar contra as mulheres *por falta de prova testemunhal*. Alias tanto policiais, como juízes relataram casos similares em que nenhuma providência foi tomada contra o agressor e justificaram com naturalidade que tal conduta se deu *devido à ausência de testemunhas*. Tal conduta prejudica demasiadamente as mulheres ribeirinhas que têm suas moradias isoladas uma das outras. Em outra situação de violência, não foi feito o registro do boletim de ocorrência porque a mulher apanhou do irmão e não do marido. Segundo o investigador isso não é motivo para aplicar a *Lei Maria da Penha*. Em outra circunstância, a mulher não conseguiu que a ocorrência fosse registrada porque as testemunhas que viram o ex-namorado dela com uma faca para matá-la, tinham medo de falar, e sem testemunhas não era possível abrir um inquérito, segundo os policiais que a atenderam. O que se deduz é que a palavra da mulher não recebe nenhum crédito. Apenas se ela tiver machucada, sangrando, que se acredita parcialmente na sua palavra. O resultado disso é que na grande maioria das vezes, é que o caso não chega sequer a entrar no sistema de acesso à justiça. Na maioria das comarcas marajoaras, o judiciário não tem nenhum caso de atendimento de acordo com a *Lei Maria da Penha*.

A ausência de representantes do poder público nos municípios e a itinerância de defensores públicos, promotores de justiça, juízes e delegados impedem a aplicação da *Lei Maria da Penha* e a implementação de políticas públicas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres. Os poucos serviços existentes não atuam por meio de uma rede articulada de atendimento. Aliás não se comunicam nem trocam experiências sobre o atendimento de violência doméstica e familiar. Alegam distância geográfica, falta de tempo e outros problemas para não se articularem

Os movimentos sociais, na maior parte das reivindicações, focam em direitos gerais, mas não os específicos das mulheres. São organizados em sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores rurais ou na Colônia de Pescadores/Pescadoras e lutam em torno do bolsa família, do seguro defeso³ ou de melhorias para a comunidade. Nestes espaços, não há protagonismo feminista de mulheres.

6 ALGUMAS SUGESTÕES

É fundamental que o poder público e serviços sejam mobilizados, e também as próprias mulheres sejam encorajadas a se articular em grupos para oferecer apoio umas às outras, elaborar demandas e servir como canal entre as demais mulheres de cada comunidade e os representantes dos serviços e poder público.

Mobilizar a demanda reprimida para que esta retome a busca dos seus direitos junto ao poder público e, para isso criar rede de serviços. Atuar junto aos sindicatos e entidades sociais para organizar o movimento social em torno da lei Maria da Penha.

Capacitações de funcionários públicos de todas as áreas sobre violência de gênero e a *Lei Maria da Penha*, formações de lideranças locais, palestras e eventos promovidos pelo barco devem surtir um efeito maior se houver uma rede articulada dos serviços ainda dispersos pelos diversos municípios. As mulheres sentirão confiança em fazer denúncias quando perceberem que existe uma retaguarda na qual podem confiar.

³ Na época da reprodução de peixes o estado brasileiro oferece a pescadoras/pescadores devidamente cadastrados o benefício que ganha o nome de “seguro defeso”. O benefício é para que não haja pesca neste período.

Levar em conta que há algumas pessoas e profissionais comprometidos com as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres. Deve-se fazer um mapeamento destes profissionais e lideranças comunitárias para se criar núcleos de apoio às iniciativas de implementação de políticas públicas que viabilizem a aplicação da Lei Maria da Penha.

É evidente que a existência de uma Organização de Políticas para Mulheres (OPMs) poderia ajudar muito na articulação dos serviços e comprometê-los com o atendimento às mulheres em situação de violência. Ao falar com a maior parte dos Prefeitos sobre a criação de organismos específicos de políticas para as mulheres, poucos foram resistentes à ideia. Seria interessante que uma força tarefa da SPM – PR, juntamente com a secretaria estadual de mulheres, acompanhasse o processo de criação de OPMs nos municípios contemplados pelo atendimento fluvial, para garantir a implementação do programa e continuidade do trabalho em rede.

A implementação de políticas que garantam o acolhimento e atendimento de mulheres em situação de violência deve considerar a ação de outros Ministérios na região como o do Desenvolvimento Social (bolsa família), da Saúde, da Educação e da Previdência Social. As políticas que cuidam do Programa de Bolsa Família devem ser formuladas e aplicadas numa perspectiva de igualdade de gênero. Caso contrário, não há garantia de se alcançar o empoderamento das mulheres beneficiárias. É necessário investir de forma mais sistêmica e integral em condições que facilitem a autonomia das mulheres.

7 COMO O BARCO PODE SER ÚTIL NO ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO?

O barco deve oferecer ações que possam intervir no isolamento das mulheres em situação de violência. Poderão ser criadas iniciativas a partir do barco que dêem destaque ao problema da violência doméstica, o que é fundamental para tornar a questão como assunto político e criar caminhos de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres.

Ao ser atracado nestes municípios, o barco pode facilitar visitas em lugares ilhados e cercados por braços de rios e igarapés, que se encontram com ausência de serviços públicos. O significado do atendimento no barco toma força, pois este pode ser o centro catalizador de ações e iniciativas que

levem ao rompimento do *pacto do silêncio*, orientação sobre direitos, motivação a formação de organização de mulheres, a criação e articulação de serviços públicos que possam atender diariamente a quem necessita.

O barco chama atenção sobre a violência contra as mulheres junto aos poderes locais, autoridades judiciárias, de segurança pública e servidoras/es da assistência social, da saúde, da educação e de lideranças à frente do executivo e sindicatos. Isto nós pudemos constatar. Por meio do barco, tivemos oportunidade de convidar e conclamar as pessoas e representantes dos serviços públicos locais para enfrentarem a violência contra as mulheres. Pode –se criar condições para que a violência doméstica e familiar contra as mulheres seja entendida como fenômeno não natural, torná-la algo intolerável porque prejudica a toda a toda sociedade e reduz o desenvolvimento social e econômico ao impedir a participação e o potencial das mulheres.

O barco pode propiciar condições para que seja construída, de forma coletiva e democrática, uma rede de proteção às mulheres, com representações e ações institucionais em diálogo com comunidades e associações.

São Paulo, 17 de março de 2014.

Outras informações consultar: www.spm.gov.br, Diário de Bordo.

CAPÍTULO 4
IDENTIDADE E GÊNERO: REFLEXÕES
SOBRE FEMINISMOS E O PENSAMENTO
DE ALAIN TOURAINE

Vagner Matias do Prado

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Arilda Ines Miranda Ribeiro

INTRODUÇÃO

A história das relações sociais ocidentais é erigida a partir de pensamentos binários que tendem a classificar os sujeitos por intermédio de regras de comportamentos e condutas morais reconhecidas como “apropriadas” para determinado grupo. No que se refere aos modos de subjetivação que instituem a representação de uma identidade, se reconhecer (e ser reconhecido) como homem ou mulher, masculino ou feminino são mecanismos que passam a ditar as regras de (con)vivência entre os sujeitos em sociedade.

As relações estabelecidas entre sexo, gênero e práticas sexuais podem ser tomadas como exemplos desse processo de construção de significados. Quando paramos para pensar nas condutas de gênero esperadas socialmente, deveríamos compreender que em cada cultura, há seu tempo e de acordo com seus códigos valorativos, significa e interpreta o que é masculino ou feminino de diferentes maneiras.

O termo “gênero” que, grosso modo, explicitaria os símbolos culturais que atribuem significados de masculinidade ou feminilidade aos cor-

pos é o foco de problematização do presente texto. Contemporaneamente, muitos estudos abordam as relações sociais de gênero a partir de diferenciados contextos, inclusive ao articular reflexões sobre a construção da masculinidade e/ou feminilidade com marcadores de classe social, raça/etnia, religião, categoria geracional, nacionalidade etc. Contudo, as bases de que se utilizam para suas reflexões podem ser distintas e, inclusive, contraditórias. Assim, para muitos posicionamentos e análises críticas, se perceber e ser percebido no mundo a partir da perspectiva de gênero pode se caracterizar como fator crucial para a instituição de subjetividades normalizadas e reprodutivistas ou potencializar formas de ação atuantes e críticas.

Procuramos explicitar duas maneiras pelas quais o gênero pode ser compreendido, tanto na escrita acadêmica quanto a partir de reflexões culturais. Intencionamos propor um início de conversa sobre a compreensão pós-estruturalista do conceito, representado aqui pelos estudos feministas pós-década de 1980, e as reflexões evocadas pelo pensamento de Alain Touraine, que atribui às mulheres a condição de sujeitos de transformação social.

Nossa investida não pretende realizar uma análise comparativa entre os pontos de vistas da perspectiva feminista e do sociólogo francês. Acreditamos que visibilizar novas possibilidades de compreensão teórica sobre os processos de constituição dos sujeitos, bem como sua potencialidade de ação social, pode contribuir para refletirmos sobre o papel da Educação na construção de condições de possibilidades para uma atuação humana crítica e transformadora.

O CONCEITO DE GÊNERO PARA A TEORIA FEMINISTA E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Mas afinal, a que estamos nos referindo quando falamos em gênero? Segundo Joan W. Scott (1995), o termo gênero, em uma análise literal, começou a ser utilizado pelo Movimento Feminista Contemporâneo para se referir à construção social das relações entre os sexos. O sexo biológico passou a ser questionado como a marca capaz de explicar as diferenças e desigualdades sociais atribuídas a mulheres e homens. A definição de gênero proposta por Scott chama a atenção para dois aspectos: 1°. O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebi-

das entre os sexos; 2°. O gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder (SCOTT, 1995).

Para essa perspectiva desenvolvida pelo pensamento feminista, o gênero se constituiria sobre corpos que passaram por processos culturais de “genitalização” e “sexualização”. O processo de genitalização poderia ser compreendido pela necessidade cultural de se atribuir um sexo biológico a um corpo, uma marca capaz de instituir a ideia de naturalização da diferença sexual (BOZON, 2004; LAQUEUR, 2001; PRECIADO, 2011; WITTIG, 2006). Essa seria uma forma primária de classificar os sujeitos em machos e fêmeas e justificar que homens e mulheres seriam diferentes por “natureza”.

Já a sexualização nos remete a compreensão das constantes tentativas de se construir um “instinto sexual” para os sujeitos. Dessa maneira, os seres humanos ao serem guiados por um “instinto natural”, por uma “energia libidinosa” ou por uma “pulsão”, procurariam se relacionar erótico-afetivo-sexualmente com sujeitos de um sexo biológico oposto. Esse “despertar” da sexualidade seria decorrência de outra ação “instintiva”, a necessidade de perpetuação da espécie.

Foi a partir dessa significação cultural em torno das diferenças construídas sobre certa compreensão biológica de corpo que se tornou possível a construção de uma sociedade que tenta, a todo custo, adequar os sujeitos em categorias como homens ou mulheres. Essa adequação desencadeia uma série de representações sociais de que as condutas, comportamentos, atitudes e “sentimentos”, também possuem uma diferenciação, fato este que, muitas vezes, passa a justificar a “inferioridade” de um sujeito (ou prática) em relação a outro(s) (PRADO, 2010).

A partir das reivindicações feministas, principalmente as oriundas da década de 1960, o conceito de gênero passou a ser enfatizado como o responsável pela diferenciação e categorização social dos seres em masculinos ou femininos (LOURO, 2004; HALL, 2003; SILVA, 2002). A nova interpretação para o conceito acabaria por denunciar algumas “verdades” biológicas, no sentido de que a biologia não seria eficaz em suas tentativas de “explicação” sobre a constituição de diferentes posições de sujeitos que mulheres e homens ocupam na convivência social. Dessa forma, ser considerado homem ou mulher a partir das condutas que adotamos socialmente,

das roupas que vestimos, das brincadeiras, jogos ou modalidades esportivas que praticamos dos objetos lúdicos de que gostamos, de características físicas e gestuais ou até mesmo ao se valer de uma marca anatômica que “desvelaria” a essência dos sujeitos, é algo complicado, para não dizer reducionista.

Guacira Louro (2004) reforça esse argumento ao analisar que o conceito de gênero não visa à negação do corpo, mas enfatiza a deliberada construção histórica e social sobre o aparato biológico. Ao seguir a mesma linha de raciocínio de Louro, Helena Altmann (1998, p. 9) relata que a “ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas a considerar que, a partir destas, outras [diferenças] são construídas”.

Entretanto, o que não parece ficar claro em muitas teorizações feministas e em alguns estudos de gênero, é de que a própria noção de “corpo” possui significados culturais diferenciados dependendo do grupo social analisado. Assim, as leituras sobre gênero acabam dando brecha para uma espécie de “dependência” do gênero em relação ao sexo biológico, ou seja, a construção de gênero se faz a partir, e não fora, da biologia.

Segundo a teórica feminista Linda Nicholson (2000) essa utilização do conceito de gênero acaba por não questionar o sexo biológico como a base para a construção identitária dos sujeitos. Para a autora, a distinção promulgada pela visão feminista entre “sexo” e “gênero”, não conseguiu desvincular o pensamento humano da biologia.

Ao desenvolver sua argumentação, Nicholson demonstra que o conceito de gênero foi pensado em duas grandes matrizes. A primeira procurava compreender o gênero como “oposto” ao sexo. Nessa visão, a leitura permitida direcionaria nosso pensamento a uma oposição binária entre o que é construído com base no social e o que é marcado pela natureza. Na segunda compreensão do conceito, e que segundo a autora foi ocultada nas teorizações feministas a partir do final dos anos 1960, o gênero seria concebido como referente a todas as construções sociais que distinguem o masculino do feminino, inclusive a compreensão de corpos biológicos distintos (NICHOLSON, 2000, p. 9 – 11).

Segundo Judith Butler (2003), a cisão radical entre sexo e gênero é fictícia. Não faz sentido acreditar que o gênero é simplesmente a interpreta-

ção cultural do sexo, pois nesse caso, a categoria sexo é tomada como natural e a-histórica. A noção de gênero também deveria ser estendida aos processos de produção social mediante os quais a própria ideia de sexo e de diferença sexual é construída. Para Butler (2003) o gênero deve ser explorado como um meio discursivo no qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como pré-discursivo, ou seja, como não cultural.

Em seu livro *“A invenção do sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud”*, Thomas Laqueur (2001) explora detalhadamente a hipótese da construção cultural dos sexos. O autor relata que a dedicação disponibilizada para se construir um modelo de distinção biológica entre o sexo da mulher e o do homem, foi inaugurada a partir do século XVIII. Segundo Laqueur (2001, p. 27):

O sexo, como o ser humano, é contextual. As tentativas de isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente são tão fadadas a erro como a busca do *philosophe* por uma criança verdadeiramente selvagem ou os esforços do antropólogo moderno para filtrar o cultural e deixar um resíduo de humanidade essencial. E acrescentaria ainda que o corpo provado, incluso, estável, que parece existir nas bases das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais.

Laqueur (2001) argumenta que o interesse em buscar evidências de dois sexos biológicos distintos só se efetivou a partir do momento em que essas diferenças ganharam interesse político. Nesse sentido, a ciência passou a explicar os “porquês” das diferentes posições que os gêneros ocupavam na sociedade, bem como a justificar as desigualdades existentes entre eles. “A política, amplamente compreendida como competição de poder criou novas formas de constituir o sujeito e as realidades sociais dentro das quais o homem [e a mulher] vivia.” (LAQUEUR, 2001, p. 22).

As críticas de Nicholson ao conceito de gênero também procuraram evidenciar a “ocultação” da natureza cultural do sexo. A autora relata que ao não compreendermos o gênero como significativo também para as representações sobre o sexo, nosso pensamento nos remeteria a construir uma noção do conceito como uma espécie de “cabide”, no qual, sobre ele:

[...] são jogados diferentes artefatos culturais, especialmente os relativos a personalidade e ao comportamento. Tal modelo permitia às feministas teorizar sobre o relacionamento entre biologia e personalidade aprovei-

tando certas vantagens do determinismo biológico, ao mesmo tempo em que dispensava certas desvantagens. Quando se pensa o corpo como um “cabide” no qual são “jogados” certos aspectos de personalidade e comportamento, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do “cabide” e aquilo que nele é jogado como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte do que acidental. (NICHOLSON, 2000, p. 12).

Esse modelo acaba por promover uma noção causal entre “corpo, personalidade e comportamento”, sem que o corpo material seja questionado como a base para a construção de uma identidade. Dessa maneira, tanto o gênero quanto a sexualidade estariam relacionados com uma espécie de “fundacionalismo biológico”, ou seja, seriam determinados (fundados) pelo sexo (NICHOLSON, 2000, p. 12). Essa noção fundacionalista (que nos remete à idéia de fundar a partir de, construir) possui diferenças em relação ao determinismo biológico, porém, não consegue romper definitivamente com seus postulados. Dentre as “semelhanças” existentes poderiam ser destacadas a relação não tão “acidental” entre biologia e comportamento, pois a construção de gênero seria possibilitada a partir da biologia do sexo; e a compreensão de que as “constantes” da natureza são responsáveis por certas “constantes” sociais. Porém, o fundacionalismo biológico se distanciaria de pressupostos essencialistas devido à consideração, em sua gênese, de elementos sociais. Entretanto, apesar dessa visão permitir uma compreensão de que algumas diferenças entre homens e mulheres são construídas no plano social, essa leitura se faz de forma “limitada” e “problemática” (NICHOLSON, 2000, p. 13).

Para Butler (2003), a colocação do sexo em um domínio pré-discursivo, que existiria naturalmente sem a influência da cultura, assegura a estabilidade interna desse conceito. Nesse sentido, a categoria sexo não é problematizada como um atributo cultural, o que torna difícil a desestabilização do biológico como fundante das identidades de gênero e sexuais, e o questionamento de que o que é considerado masculino ou feminino é pura convenção.

Segundo Alice Itani (1998), quando nos referimos ao gênero é notório que nosso olhar acaba por promover uma classificação primária dos sujeitos. Um exemplo seria a diferenciação que é produzida pelo sim-

ples fato de “olharmos” mulheres atuando em posições ou profissões não consideradas “femininas”. A motorista de ônibus, a taxista, a jogadora de futebol, não raro, são contempladas com ares de zombaria ou de não preparadas para o exercício dessas funções. Assim, percebemos que através do gênero pode-se realizar uma primeira classificação e marcar uma diferença, antes mesmo que uma palavra ou uma atitude seja externalizada.

Ao resgatarmos a segunda definição para o conceito de gênero proposta por Joan Scott, a de que o gênero seria uma forma primária de significar as relações de poder, pensar o gênero também nos remeteria a analisar as relações de hierarquização que nomeiam as “diferenças” e estabelecem desigualdades. Com isso, algumas características ou “qualidades” são destacadas e enaltecidas, sendo que outras passam a ser subjugadas. Ainda ao seguir essa definição, não é difícil perceber que em nossas sociedades sexistas da contemporaneidade, características traduzidas e interpretadas socialmente como “masculinas”, são valorizadas.

Para nossas culturas machistas, também é inadmissível que um macho que transgrida ao modelo social de homem, porte características ou qualidades definidoras da masculinidade. Talvez essa seja uma das justificativas para que diversos dispositivos culturais, como, por exemplo, a mídia, explore a homossexualidade a partir de características socialmente reconhecidas como femininas, pois, dessa maneira, o sujeito homossexual acabaria por se adequar ao gênero feminino, o que o desqualificaria em dobro: por ser homossexual e por sua assimilação à inferioridade cultural em que a história do gênero feminino foi construída.

Nesse sentido, ficam claros os esforços sociais em se estabelecer uma relação entre homossexualidade masculina e o “universo feminino”, em uma tentativa de justificar os padrões de gênero socialmente instituídos. Ao ser considerado feminino um homem que expressa publicamente seus desejos e afetividades para com pessoas de seu mesmo sexo biológico, a normalização do gênero parece não ser abalada, dando ares de natural a esses comportamentos. Afinal, uma vez que, ao se sentir atraído afetivamente por outro de seu mesmo sexo biológico um homem não poderia ser considerado como masculino, o social requer sua (re)adequação ao feminino. Muitas vezes essa “efeminação” acaba realizada de uma forma exagerada, com ares de zombaria, para demarcar o quanto essa situação confere

ao sujeito que a porta uma condição de diferente ou esquisito, fato este muito observado em programas humorísticos que personificam sujeitos homossexuais.

Contudo, o gênero não deve ser encarado como uma categoria fixa que por si só é capaz de explicar os diferentes mecanismos de hierarquização e normalização da(s) masculinidade(s) ou feminilidade(s). O conceito deve ser compreendido de uma forma mais ampla e dinâmica. O gênero é uma categoria histórica, analítica e relacional, sendo que para produzir seus reais efeitos de diferenciação ele se articula com diversos discursos, artefatos culturais, sistemas de significação e categorias como etnia, religião, sexo, sexualidade, classe social, categoria geracional etc. (ALTMANN, 1998; LOURO, 2004; SCOTT, 1995, ANTUNES, 2010). Como nos alerta a estudiosa de gênero, raça e etnia Avtar Brah (1992, apud LOURO, 2004, p. 54):

[...] essas diferentes “estruturas” (ou, se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) – classe, raça, gênero, sexualidade – “não podem ser tratados como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra.

Heleieth Saffioti (2004) ao analisar a relação existente entre gênero, raça/etnia e poder, destaca que o homem não é culturalmente superior à mulher unicamente devido a seu gênero, mas também a sua cor. Segundo a autora, na ordem patriarcal em que o gênero se inscreve, o homem branco encontra sua segunda vantagem no sistema de produção de desigualdades sociais. Percebe-se assim que a categoria gênero se articula com outros marcadores sociais para produzir seus reais efeitos de poder, inclusive construindo hierarquizações no interior de um mesmo gênero, onde o homem branco é superior aos negros, latinos, asiáticos, muçulmanos etc. Nesse sentido, o homem, além de seu pertencimento étnico/racial, se for rico e cristão encontraria aí outras vantagens culturais para exercer o poder de marcação e definição de “outros” corpos, e “outras” identidades.

Outra contribuição que os estudos de gênero, a partir da perspectiva feminista, trouxeram para a compreensão dos processos culturais de constituição das feminilidades e masculinidades é a possibilidade do

questionamento de visões generalizadas dos sujeitos. A partir desse pressuposto não se considera um único padrão de “Mulher” ou de “Homem”; de tornar-se “Feminino” ou “Masculino”. “O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 2004, p. 23). Dessa forma, o entendimento do gênero não se faz homogêneo entre sociedades distintas, nem entre os membros de uma mesma sociedade.

Ainda, as reflexões sobre o gênero chamam a atenção para seu caráter constitutivo de uma identidade. Assim, o marcador social de gênero não nos remete a pensar o conceito como uma simples construção ou reprodução de papéis sociais. Segundo Louro (2004), a pretensão é compreender o gênero como *constituente* das identidades dos sujeitos:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero como *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2004, p. 25, grifo do autor).

O gênero permite com que um sujeito se reconheça e reconheça os outros como agentes sociais. Louro (2004, p. 24) argumenta que, ao considerar o gênero como um mero “desenvolvimento de papéis sociais”, ficariam sem análises não só as diferentes maneiras de vivenciar as feminilidades e masculinidades, como também as complexas redes de poder (instituições, discursos, práticas, símbolos) que representam o masculino como superior ao feminino. As diferentes relações sociais, tanto entre sujeitos, quanto entre sujeitos e instituições, são constituídas e constituintes do gênero. O gênero atravessa a religião, o conhecimento científico, o currículo escolar, as práticas cotidianas, as mídias, dentre outros conglomerados que exercem suas pedagogias culturais de legitimação da ordem estabelecida. Como essas pedagogias também nos “fabricam” como sujeitos, o gênero passa a ser um dos elementos constituintes de nossas identidades e subjetividades.

Nesse sentido, o gênero não atribui somente determinado tipo de comportamento para mulheres e homens, ele também promove uma compreensão do “outro” e do mundo sob recorte de uma divisão contínua.

Sendo assim, seria interessante não só problematizar os dispositivos culturais que definem o que é masculino ou feminino, mas também as formas de “ser” masculino ou feminino detentoras de maior *status* para determinado grupo, e como o gênero está presente nos livros escolares, nos programas televisivos, nas revistas de entretenimento, nos brinquedos infantis, em nosso sistema jurídico, ou nas propostas de explicações científicas para o mundo (FURLANI, 2005; MORENO, 1999; RIBEIRO et al., 2008).

Como já argüido anteriormente, questões relacionadas ao gênero também podem ser interpretadas como uma espécie de “denúncia” sobre a sexualidade de determinado sujeito. Como nem todas as representações de masculinidade e feminilidade são reconhecidas pelo social, somente as que entram em acordo com as intencionalidades políticas desse meio é que se fazem “inteligíveis”. Segundo Judith Butler (2003), para muitas culturas ocidentais, os gêneros inteligíveis são os que mantêm uma “ordem de coerência” entre sexo, gênero e sexualidade, ou seja, um macho, que performatize uma representação masculina e configure sua orientação afetiva, erótica e sexual para a heterossexualidade; ou uma fêmea, feminina e também heterossexual.

Quando adentramos no meio cultural é notável o quanto diferentes discursos legitimam essa norma. Poderíamos citar como o exemplo certo discurso religioso, que prega a complementaridade do homem com a mulher; alguns discursos médico-científicos, que procuram “dissecar” e evidenciar provas “naturais” das diferenças anatômicas, fisiológicas e hormonais entre os sexos; parte do discurso jurídico, que não reconhece como cidadão ou cidadã de direitos muitos sujeitos que transgridem a essas normas; e muito do discurso pedagógico, que além da omissão frente ao reconhecimento de representações de sexualidade que se distanciam da lógica heterossexual, não promove questionamentos sobre o caráter cultural da construção e marcação das diferenças em uma tentativa de contribuir para extinguir manifestações de violência contra sujeitos LGBTTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros e Intersexuais).

Embora instigante, a perspectiva pós-estruturalista de problematizações sobre o gênero compartilha espaços acadêmicos com outras possibilidades de compreensão do termo e suas influências socioculturais. Em seu livro “*O mundo das mulheres*”, o sociólogo francês Alain Touraine

também se posiciona sobre o assunto ao considerar o gênero enquanto um mecanismo capaz de transformar as formas pelas quais os sujeitos se “sentem” e ocupam os lugares sociais. Embora paute suas discussões na perspectiva identitária, Touraine pode fornecer contribuições para (re)pensarmos os processos de resignificação dos sujeitos com base em suas ações cotidianas e não mais determinados por instituições sociais.

ALAIN TOURAINE E A SOCIOLOGIA DA AÇÃO

A perspectiva de Alain Touraine é um tanto quanto diferente da proposta pelo pensamento feminista. Ao contrário de assumir o sujeito enquanto uma produção histórica, o autor propõe a compreensão do “sujeito pessoal”, ou seja, um autor capaz de empreender transformações sobre si sem que se encontre assujeitado às grandes estruturas sociais.

Embora possa trazer contribuições para diversas áreas de intervenção científica e social, o pensamento de Touraine parece não ser muito visibilizado na produção acadêmica brasileira. No que se refere as suas possíveis aproximações com a educação e os estudos de gênero, a omissão se torna mais visível. Nesse sentido, optamos por apresentar algumas de suas proposições sem a pretensão de “decifrar” o autor, pois, seus argumentos ainda se encontram inexplorados para as questões que propomos no presente texto.

Dessa maneira, apresentamos aos leitores um apanhado de citações, algumas traduzidas do francês, nas quais intencionamos expor ao leitor/a sua compreensão sobre a configuração social contemporânea, sua noção de sujeito e sua visão sobre o cenário ocupado pelas mulheres e suas capacidades de transformação social.

Antes de compreendermos sua visão acerca do gênero, principalmente no que se refere às experiências vivenciadas pelas mulheres, é necessário situar o entendimento de Alain Touraine sobre este momento histórico e a fonte de esperança que, para ele, está se desenhando na sociedade atual e se consubstancia essencialmente na noção de sujeito.

Touraine entende que vivemos em um momento em que o espaço público se estreita essencialmente por falta de referências comuns. É

como se, após mais de dois séculos passando da comunidade à sociedade, começássemos a trilhar o caminho inverso. Esta ruptura entre a técnica e os valores atravessa toda nossa experiência, individual e coletiva. Na arena política, os representantes se preocupam quase exclusivamente com o mercado mundial e os representados com sua vida privada. O espaço intermediário é ocupado apenas por chamamentos cada vez mais conservadores a valores e instituições que perderam já seu sentido.

Como viver juntos num mundo dividido em ao menos dois continentes cada vez mais distanciados entre si, das comunidades fechadas e secárias e o econômico, cuja globalização nenhuma resposta traz para as angústias pessoais e coletivas? A este dilema, responde Touraine (1994, p. 21-22):

O único lugar onde se pode efetuar a combinação da instrumentalidade e da identidade, do técnico e do simbólico, é o projeto de vida pessoal, para que a existência não se reduza a uma experiência caleidoscópica, a um conjunto descontínuo de respostas aos estímulos do entorno social.

Este projeto é um esforço para resistir ao desmembramento da personalidade e para mobilizar uma personalidade e uma cultura em atividades técnicas e econômicas, de forma que a série de situações vividas forme uma história de vida individual e não um conjunto incoerente de acontecimentos. (Tradução nossa).

Touraine compartilha a visão de muitos outros sociólogos atuais, como Manuel Castells, Anthony Giddens e Octávio Ianni de que vivemos uma mudança radical em todo o mundo nas duas últimas décadas do século XX. Considerado enquanto um pensador “pós-moderno”, embora teça algumas críticas a esse respeito, seus trabalhos sugerem uma “sociologia da ação”, na qual os próprios sujeitos (compreendidos aqui enquanto agentes de ação) detém o poder para “moldarem” seus futuros. Assim, prossegue ele:

Em um mundo em mudança permanente e incontrolável, não há outro ponto de apoio senão o esforço do indivíduo para transformar as experiências por ele vividas em construção de si mesmo como ator. Este esforço para ser um ator é o que denomino SUJEITO, que não se confunde nem com o conjunto da experiência nem com um princípio superior que o oriente e lhe dê uma vocação. O Sujeito não tem outro conteúdo senão a produção de si mesmo. Não serve a nenhuma causa, nenhum valor, nenhuma outra lei senão a sua necessidade e seu desejo

de resistir a seu próprio desmembramento, em um universo em movimento, sem ordem nem equilíbrio.

Não podemos viver juntos, ou seja, combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e as culturas, se não se põe a idéia de Sujeito pessoal no centro de nossa reflexão e de nossa ação. O sonho de submeter todos os indivíduos as mesmas leis universais da razão, da religião ou da história sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação, a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil. Para sair deste dilema, este livro descreve o Sujeito como combinação de uma identidade pessoal e uma cultura particular com a participação em um mundo racionalizado, e como afirmação, por este mesmo trabalho de sua liberdade e de sua responsabilidade. Só este enfoque permite explicar como podemos viver juntos, iguais e diferentes. (TOURAINÉ, 1994, p. 21-22, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido enquanto um agente combatente, engajado e crítico capaz de se libertar das amarras sociais. Essa libertação ocorre a partir dos embates por ele travados e garante a autonomia para sua reconstrução enquanto membro de determinado grupo ou sociedade.

Para Touraine, vivemos um processo de “desmodernização”. A afirmação mais forte da modernidade, a de que “somos o que fazemos”, já não corresponde à forma como sentimos a nossa vida: sentimos, pelo contrário, que nosso ser é cada vez mais alheio às condutas que nos fazem representar os aparatos políticos, econômicos e culturais que nos cercam com seu intenso fluxo de informações e mercadorias.

O Sujeito se constitui na reação simultânea contra a ditadura das comunidades e a ditadura do mercado, condição para a busca, por parte de cada indivíduo, das condições que lhe permitem ser ator de sua própria história. Os dois princípios fundamentais do Sujeito são a luta contra a lógica dos mercados e a das comunidades e a vontade de individuação. E não é senão como movimento social que esta vontade de individuação pode se realizar:

Quando eu falo do sujeito [...], ou seja, da construção do indivíduo como ator, é impossível separar o indivíduo de uma situação social. É em termos de ator e conflito sociais que é preciso definir o Sujeito: ele não

é nem um princípio que plana acima da sociedade nem o indivíduo na sua particularidade; ele é um modo de construção da experiência social, assim como o é a racionalidade instrumental [...]. O sujeito não existe senão como movimento social, como contestação da lógica da ordem, que esta tome uma forma utilitarista, ou seja, simplesmente a busca da integração social. (TOURAINÉ, 1994, p. 271-271, tradução nossa).

As patologias deste momento histórico não podem ser combatidas senão pelo apelo ao Sujeito:

Hoje, as formas de desintegração que nos parecem mais graves são as que impedem o indivíduo de atuar como Sujeito, as que descompõe sua personalidade, fazem com que não possa vincular seu passado e seu futuro, sua história pessoal e uma situação coletiva, e o encerram em uma adição. Também em relação a este ponto uma análise em termos de sistema foi substituída por outras que atribui uma importância central à capacidade de cada um, indivíduo ou categoria social, de ser ator de sua própria existência e manejar as mudanças que, sem esta capacidade, são vividas como uma série incoerente de acidentes. (TOURAINÉ, 1997, p. 272, tradução nossa).

Marília Veronese e Luiz Felipe Lacerda (2011) argumentam que Touraine se contrapõe as teorias sociais que tendem a imobilizar o sujeito enquanto vítima de condições sociais dificilmente superáveis. Ainda: “[c] ontrapõe-se às teorias estruturalistas, construindo uma concepção que busca a relativização do indivíduo e a libertação do sujeito, resgatando a perspectiva emancipatória, mas num contexto de pluralidade.” (VERONESE; LACERDA, 2011, p. 421).

Assim, Touraine diferencia o sujeito (capaz de ação e transformação) do indivíduo (um ser passivo e assujeitado às normas sociais)¹. Para o autor somente os sujeitos detêm a capacidade de voltar-se para si em um processo para se desvencilhar das correntes de captura normativas. Nesse sentido, e em “auxílio” às proposituras pós-estruturalistas, o sociólogo empodera o sujeito enquanto autor de transformação social e resignificação de sua própria vida, o afastando de uma analítica vitimizadora, na qual ele somente seria um produto passivo dos mecanismos sociais de assujeitamento.

¹ Cabe ressaltar que para Touraine não é possível fazer uma cisão radical entre sujeito e indivíduo, pois, plenamente, o sujeito combatente, que confronta a ordem social a todo o momento, inexistente.

“O MUNDO DAS MULHERES”: A MULHER ENQUANTO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO

Para Touraine, dentro desta perspectiva da formação de sujeitos, o “papel” das mulheres é central e é sob esta ótica que ele aborda a questão de gênero. Vejamos como.

No livro em que discute o tema² Touraine começa por afirmar a contribuição absolutamente essencial de Judith Butler:

Tanto através da influência de um grupo de filósofas, tendo à sua frente Judith Butler, quanto pela difusão do radicalismo do grupo *queer*, ao qual muitas destas filósofas se incorporam, vimos então impor-se a idéia de que as normas de relacionamento entre mulheres e homens foram criadas com o objetivo de cimentar a hegemonia de um sistema social, aquele que dá o real monopólio às relações heterossexuais, privilegiadas por sua função de reprodução social através da criação das famílias e no interior das quais se instala uma dominação masculina fundada justamente no controle masculino das formas sociais de reprodução da espécie e conseqüentemente da sociedade. Idéia forte, que lança suas raízes na obra de Claude Levi-Strauss e que foi desenvolvida por Françoise Héretier, no primeiro volume de Masculino-Feminino (*MACULIN-FÉMININ*, 1996). Em criticando as categorias de homem e de mulher, o movimento *queer* dá uma forma radical a estas idéias, não somente reivindicando as categorias de gay e lésbica, mas negando a existência real destas categorias históricas. (TOURAINÉ, 2007, p. 16-17).

O livro feminista mais importante da geração atual, “*Gender Trouble*”, de Judith Butler (1990 e 1999), questiona a construção da noção mesma de mulher através de uma aproximação heterossexual que obriga o gênero feminino a ser indissociável da dualidade sexual dos machos e das fêmeas. Ela rejeita todo essencialismo, toda definição “interna” ou naturalista da feminilidade, que ela vê constituir-se através das práticas sociais, ainda que o pensamento dominante tenha definido a feminilidade como a razão de ser das condutas particulares das mulheres.

Touraine também aponta o papel essencial que teve o movimento feminista na mudança cultural do século passado e início deste.

O movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permanece mobilizado lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força. É cada vez mais raro que o

² *O mundo das mulheres*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

reconhecimento de suas conquistas e de suas lutas a favor da liberdade e da igualdade não seja reconhecido. Entre os cidadãos dos países ocidentais, somente um pequeno número rejeita as conquistas e as ideias do feminismo. [...] O sucesso deste é tão completo que muitas jovens mulheres consideram evidente as liberdades que o movimento lhes permitiu conquistar, e não suportam o espírito “militante” político ou sindical, de grupos ou associações feministas que guardaram o espírito e o vocabulário do período dos grandes combates. (TOURAINÉ, 2007, p. 19).

Mas Touraine, que já traz no título do primeiro capítulo do seu livro (2007) a questão: “será que as mulheres querem extinguir as mulheres?” argumenta que a afirmação da identidade feminina enquanto tal é o que ele encontrou em sua pesquisa, no qual, em conjunto com suas auxiliares de trabalho, entrevistou, especialmente através de discussões em grupo, centenas de mulheres no mundo inteiro, ao mesmo tempo em que esclarece que se trata de uma recriação, por parte delas, de suas identidades.

Sua pesquisa realizou duas séries de entrevistas individuais e grupos de discussão. Na primeira, ocorrida na França, realizou sessenta (60) entrevistas e três (3) reuniões com grupos de discussão. Na segunda série, utilizando a mesma metodologia e quantidade de narrativas, entrevistou mulheres muçulmanas. Para o autor as mulheres, diferentemente da maioria dos estudos que falam pelas mulheres ou sobre elas, não acreditam no necessário desaparecimento da identidade feminina, não se consideram vítimas, até mesmo quando sofrem injustiças ou violências. Também argumenta que as mulheres carregam “dentro delas” projetos positivos bem como o desejo de viver uma existência transformada por elas mesmas (TOURAINÉ, 2007). Dessa maneira, advoga que as mulheres demonstram fugir da representação comumente aceita de possuírem uma vida dominada que impossibilita a formação de atores e de movimentos sociais.

Esta apresentação da impostação de minha pesquisa não significa absolutamente que eu rejeite a priori todo o trabalho de desconstrução já realizado, e geralmente levado ao extremo, como se eu pretendesse voltar a uma imagem de mulher da qual me faria defensor de suas funções e valores próprios, afirmando sua liberdade para além das formas de dependência e desigualdade, cuja existência seguramente ninguém negaria. Muito pelo contrário, assumo como ponto de partida o imenso trabalho crítico realizado nas últimas duas gerações. (TOURAINÉ, 2007, p. 23).

A “identidade” feminina por ele referida se processa no momento em que as mulheres assumem a condição de sujeitos. As mulheres, ao contrário dos homens, possuem maior capacidade de se portarem como sujeitos uma vez que, devido à omissão histórica a que foram submetidas, demonstram disposição para tornarem-se criadoras e conscientes sobre suas atuações sociais. Para o autor a identidade feminina requerida pelas mulheres que entrevistou se recria nas ações das próprias mulheres, portanto completamente diferente e até antagônica à idéia de uma “natureza feminil”:

A existência de uma natureza feminina deve ser rejeitada. Eu afirmei: a análise das condutas das mulheres começa com o reconhecimento do fato de que o gênero é uma criação do poder do macho, direta e indiretamente, e que esta noção de gênero, que foi útil na luta contra o essencialismo e o naturalismo, deve ser criticada. É sobre as ruínas desta noção, tão ativamente destruída pelas feministas radicais e particularmente pelo grupo *queer*, que vão se formando raciocínios que podem seguir sentidos muito diferentes, mas que sempre têm em comum um ponto de partida crítico ao qual ninguém saberia renunciar. Buscando mostrar que as mulheres se afirmam como tais, se dão por objetivo principal a construção de si mesmas enquanto sujeitos livres e pensam que é através da sexualidade que se realiza este esforço de construção – com ou sem sucesso -, eu escolhi aqui o mesmo ponto de partida daquelas que decidiram derrubar a dominação exclusiva do modelo heterossexual pela dominação masculina e que negaram o lugar central concedido tradicionalmente à dupla homem/mulher, substituindo-o por uma pluralidade de formas mutáveis e parciais de sexualidade. (TOURAINÉ, 2007, p. 23-24).

Percebe-se que a identidade feminina preconizada foge ao modelo tradicional de mulher que se submete a polarização binária “homem-mulher”. Uma vez que a dominação masculina se insere no âmbito da sexualidade, as mulheres, ao tomarem o controle sobre os seus corpos, romperiam com essa dominação. Para Touraine (2007, p.164) “esta sociedade pode ser chamada sociedade das mulheres porque ela se fundamenta na inversão da dualidade e da hierarquia as mais fortemente instaladas, aquelas que distinguem e opunham homens e mulheres.” Neste momento, Touraine, portanto, assume plenamente algumas das idéias expostas na parte inicial deste artigo. Prossegue ele:

Isso as levou a admitir a grande importância dos homossexuais, gays ou lésbicas, mas também dos transexuais e bissexuais, dos drags, dos travestis e de muitos outros grupos antes definidos mais por formas de sexualidade do que pelo sexo do parceiro ou da parceria. Sem este trabalho de crítica radical das idéias estabelecidas, não me teria sido possível construir uma análise livre de todo naturalismo e de toda psicologia que, como o veremos ainda, se apóia numa concepção da história cultural que faz das mulheres, por tanto tempo definidas por uma inferioridade sofrida, as agentes principais na superação de um modelo de modernização “polarizada”, construído sobre a distância e as maiores tensões entre os “superiores”, que são os homens, e os “inferiores”, dentre os quais estão as mulheres. Este modelo atualmente está em ruínas, e nosso mundo tenta recompor um novo universo social e cultural não somente libertado desta polarização, mas capaz de re-unir o que tinha sido separado e de costurar o que tinha sido estraçalhado, e são as mulheres que estão mais engajadas nesta recomposição da experiência vivida. (TOURAINÉ, 2007, p. 23-24).

Assim, ele esclarece a abordagem do tema e o objetivo central do trabalho realizado por meio de duas entradas:

por um lado, ele [o livro] busca pesquisar as mulheres enquanto atrizes de suas vidas, para além de suas exigências de libertação; e, por outro, através das palavras e dos atos das mulheres com os quais dialogamos, ele busca descobrir os movimentos profundos que testemunham uma mudança cultural – e principalmente esta recomposição do mundo que acabo de evocar, cuja demanda aparece de diversas formas nos dias de hoje. (TOURAINÉ, 2007, p. 23-24).

Vejamos então o que ele encontra, nesta reconstrução da identidade feminina operada pelas mulheres:

O pós-feminismo atual tende a dar novamente prioridade à sociedade civil e, sobretudo, à vida pessoal, em face de um universo político cada vez mais desligado da experiência vivida, mas ao qual muito frequentemente os discursos interpretativos conferem uma prioridade absoluta, a tal ponto de negar as possibilidades de uma ação criadora e inventiva. E se este livro tem um mérito, é primeiramente o de fazer entender a palavra das mulheres e tornar claro que esta palavra é muito diferente do que se diz e se escreve sobre elas, e que esta palavra é até mesmo oposta às idéias dominantes.

Este livro, seu título e seus principais resultados podem suscitar mal-entendidos. Eu não afirmo que entramos em uma sociedade dominada pelas mulheres na qual a doçura, a sensibilidade e a preocupação pelo outro substituiriam a força, a racionalidade e a ação instrumental, que foram as características dominantes das sociedades das quais somos originários e que, em geral, foram dominadas pelos homens – estes homens que impuseram sua personalidade e seus métodos. Eu rejeito completamente e até mesmo com impaciência, tudo aquilo que parece introduzir a idéia de uma feminização da sociedade. Uma idéia destas é tão pouco fundamentada quanto a idéia de masculinização que acompanha a chegada de uma minoria de mulheres aos postos de direção. O que foi dito aqui é muito diferente. O modo de industrialização ocidental foi polarizado: ele opôs uma elite dirigente, efetivamente masculina, poderosa, instruída, às categorias definidas pela inferioridade e pela dependência. Assalariados, colonizados e mulheres foram as mais importantes categorias que não recebiam outro sentido a não ser aquele que lhes era imposto de fora. Este modelo social perdeu sua força, e igualmente sua duração, na medida em que as categorias dominadas rebelaram-se e exigiram respeito aos seus direitos. (TOURAINÉ, 2007, p. 160-161).

Assim, Touraine mostra como as mulheres são hoje o sujeito central de um novo modelo cultural emergente:

Este estudo se fundamenta na idéia de que existe um princípio desta natureza e que este princípio já exerce uma importante ação mobilizadora: é a busca de reconstrução e de reintegração dos elementos que tinham sido separados pelo modelo europeu de modernização. Este é o sentido da ecologia política e, em grande medida, dos movimentos alteromundialistas. Mas a categoria concreta que exerce o papel principal na invenção deste novo modelo cultural, profundamente oposto daquele que dominou nossa experiência de modernização, é a categoria das mulheres, pois elas foram a categoria humana mais concretamente e mais totalmente dominada. São as mulheres que formulam os grandes temas da reconciliação entre o corpo e o espírito, o passado e o futuro, o privado e o público, o interesse e a emoção, a ordem e o movimento e, acima de tudo, as mulheres e os homens. (TOURAINÉ, 2007, p. 160-161).

E, ao final do livro (TOURAINÉ, 2007), ele explicita o papel central das mulheres enquanto figura privilegiada do sujeito no mundo atual.

É assim que, à primeira vista, a escuta das mulheres de origens diversas fixou nossa atenção na prioridade que elas muito espontaneamente dão às relações com o corpo, com a sexualidade e com a família, antes que para a situação de trabalho e emprego – cuja importância nunca foi negada. Nós não percebemos duas culturas face a face ou mesmo a passagem de uma para a outra, mas uma dupla ambivalência em relação à cultura de origem e à cultura “moderna” e racionalista. O que deixa um grande espaço de construção – vitoriosa ou não – de si como sujeito. É decididamente a capacidade de criar-se como sujeito que determina as condutas que muito superficialmente descremos em termos de adaptação, de rejeição ou de conflito. E a construção das mulheres como sujeitos começa através das lutas pela igualdade, mas somente se afirma realmente com a reivindicação de sua diferença.

A idéia de sujeito nos faz entrar num mundo onde o ser humano, ao invés de mobilizar-se para conquistar dinheiro, poder ou celebridade – ou não importa quais outros tipos de bens materiais ou simbólicos – busca transformar a si mesmo, ou tornar-se seu próprio fim. (TOURAINÉ, 2007, p. 183-184).

As mulheres, então:

[...] não são apenas vítimas, mas atrizes que consolidam suas funções com uma vitalidade raramente encontrável em outras categorias sociais. Da mesma forma que foi possível identificar a existência de um movimento operário lá onde outros apenas viam os efeitos das crises do capitalismo, eu creio ter conseguido fazer entender palavras mais afirmativas e confiantes do que se podia imaginar. A segunda é que as mulheres situam a nova função que elas assumem num processo de inversão social que nos faz passar de uma sociedade cujo dinamismo vem do acúmulo de recursos nas mãos de alguns poucos, o que implica conseqüentemente enormes tensões, para um outro tipo de sociedade que se esforça para remendar o que tinha sido rasgado e busca substituir as escolhas brutais anteriores por soluções que provocam reações ambivalentes, e às vezes até difíceis de ser assumidas, mas que em face daquelas escolhas radicais que muitos julgam insuportáveis, são preferíveis. É por isso que eu defendo, com efeito, a idéia de que os debates e conflitos que giram em torno da situação, da ação e dos direitos das mulheres são os mais importantes na atualidade. O que deve ser afirmado com mais força já que hoje em dia as lutas femininas parecem passar para um segundo plano.

A inversão que nos faz passar de uma sociedade de conquistadores do mundo para uma sociedade da construção de si, obviamente, substitui a sociedade dos homens por uma sociedade das mulheres. Mas

não existe nenhuma razão para imaginar que agora a inferiorização das mulheres pode ceder seu lugar à igualdade. As mulheres, hoje, têm mais capacidade do que os homens de se portar como sujeitos. E isso porque elas carregam consigo o ideal histórico de recompor o mundo e de superar os dualismos antigos, e porque assumem mais diretamente a responsabilidade com seu corpo, com seu papel de criadoras da vida, com a própria sexualidade. (TOURAINÉ, 2007, p. 191-192).

ALAIN TOURAINÉ E TEORIA (PÓS)FEMINISTA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS?

Finalizando esse texto, podemos dizer que o objetivo do mesmo foi traçar um paralelo entre o que alguns pensadores e pensadoras feministas e/ou de inclinação pós-estruturalista conceituam sobre os termos Identidade e Gênero e a exposição do pensamento de Alain Touraine e sua consideração sobre as mulheres enquanto sujeitos de transformação social. No que diz respeito às reflexões elaboradas pode se inferir que ambos se aproximam quando reconhecem a necessidade de superação das dicotomias sexo-gênero ou indivíduo-sujeito, bem como quando reconhecem a necessidade de superação das hierarquias e desigualdades sociais. Também assumem uma postura crítica no que se refere ao rompimento com as normatizações postas e reconhecem a potência inventiva dos sujeitos enquanto instrumento para a reconstrução de si.

As aproximações, no entanto, param por aí. Alain Touraine, diferentemente dos/as pensadores/as feministas, admite que gênero é uma categoria analítica e relacional, mas não evoca o fato de que ele se articula com os diversos discursos, nos múltiplos artefatos culturais dispostos pela sociedade. Em sua pesquisa entrevistou mulheres de diferentes nacionalidades, todavia, parece homogeneizar suas experiências, pois não evidencia possíveis singularidades circunscritas a questões culturais, étnicas, raciais, geracionais, de orientação sexual ou de classe que atribuem significados múltiplos às experiências femininas.

A perspectiva do sociólogo francês parece se contrapor quando ao evocar três espaços sociais que dividem a experiência (o individual, o intermediário e o coletivo) nomeia o projeto de vida pessoal como o *locus* da mudança, apesar de não separar o indivíduo de uma situação social. Sua compreensão sobre as potencialidades de transformação social se confunde

quando trata, em seus argumentos, de sujeito e indivíduo, uma vez que para o próprio autor essas “formas de atuação” são concomitantes e dividem espaços nas experiências singulares.

Parece que Touraine destina apenas as mulheres o dever de uma ação mobilizadora, “pois elas foram a categoria humana mais concretamente e mais totalmente dominada.” Seria a partir da experiência do sofrimento e omissão histórica que elas se tornam “mais” capazes de proporem rupturas e mudanças nos modelos hegemônicos de dominação. Contudo, parece ocultar que a transformação, por intermédio dos sujeitos, também necessita levar em consideração a superação dos modelos estruturais erigidos em uma ótica machista e patriarcal. Reconhece a importância das lésbicas, gays, travestis, transgêneros, intersexs, bissexuais, mas não os convoca. Touraine se fixa apenas nas “mulheres” como se fossem um universo unívoco, com a missão de “carregarem consigo o ideal histórico de recompor o mundo e de superar os dualismos antigos [...] com seu papel de criadoras de vida, com a própria sexualidade.” (TOURAINÉ, 2007, p.191-192).

Em contrapartida, a perspectiva pós-estruturalista, não raro, condena o sujeito a uma vida reproducionista, incapaz de romper com os modelos padronizados que são distribuídos no plano social. Com isso, a noção de “agência” e a potência transformadora acionada por ações práticas, parecem não se configurar enquanto mecanismos de (re)construção da cultura, dos espaços sociais e da própria vida.

Ao contrário das rígidas críticas, por vezes inflexíveis, erigidas pela perspectiva feminista de inclinação pós-estruturalista ou *queer*, Touraine contempla a possibilidade de ação humana enquanto fator de transformação social. Ao valorizar as experiências de vida e as ações cotidianas, empodera os autores sociais e os convoca às mudanças através do processo de “tornar-se sujeito”. Dessa maneira, é possível compreender que os considerados enquanto “minorias” como, por exemplo, sujeitos LGBTTTI, na acepção proposta por Touraine, são capazes de construir outras configurações sociais que, inclusive, provocam alterações nos rígidos processos de construção identitária.

Nossa intenção não foi propor uma análise comparativa entre as perspectivas aqui expostas. Antes, apresentar múltiplas maneiras de compre-

ensão e provocação sobre o conceito de gênero, e como o mesmo se articula durante o processo de constituição das relações sociais, entre elas, as identitárias. Não é o caso, no presente texto, de defender uma ou outra visão, tampouco nos posicionarmos acerca dos debates e conflitos gerados pelas lutas feministas, porque a sociedade se modifica e nela conceitos como “homens e mulheres” são mutáveis. Para alguns/algumas, “ser” homem ou mulher permite o reconhecimento social e aciona possibilidades para transformações, para outros/as essas categorias nada mais são do que ficções sociais normalizadoras. Sendo assim, diálogos oriundos de novas proposituras teóricas poderiam ser produtivos não somente para a construção análises críticas dos processos sociais, mas também para ensaiar possibilidades de ação que contribuam para transformar os sujeitos e as relações existentes.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. *Rompendo fronteiras de gênero: Maria (e) homens na educação física*. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANTUNES, P. P. S. *Travestis envelhecem?* 2010. 268 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BUTLER, J. *Problemas do gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- FRY, P.; MACRAE, E. *O que é homossexualidade?* São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.
- FURLANI, J. *O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 119 -134.

- LAQUEUR, T. *A invenção do sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9 – 40, 2000.
- PRADO, V. M. do. *Sexualidade(S) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*. 2010.159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- PRECIADO, B. *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama, 2011.
- RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). *Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...* Rio Grande: FURG, 2008.
- SAFFIOTI, E. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TOURAINÉ, A. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1994.
- _____. *O mundo das mulheres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre em la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1997.
- VERONESE, M. V; LACERDA, L. F. B. o sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 419-426, 2011.
- WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: EGALES, 2006.

Parte 2
Novas/velhas formas de
violência contra a mulher:
diversidade sexual,
deficiência e etnia

CAPÍTULO 5

DIREITOS REPRODUTIVOS, VIOLÊNCIA E HUMANIZAÇÃO DO PARTO: IMPLICAÇÕES EM PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA JUVENTUDE¹

Maria de Fátima Salum Moreira

Taluana Laiz Martins Torres

Danielle Berbel Leme de Almeida

A educação em sexualidade para jovens tem envolvido, tradicionalmente, a discussão da reprodução humana e dos problemas da gravidez nessa fase da vida das mulheres. Costumeiramente, isso é feito através do ensino de conteúdos vinculados ao funcionamento do corpo biológico e reprodutivo, cujas bases teóricas são relacionadas ao determinismo ou ao fundacionismo biológico. Constituem abordagens que recebem várias e procedentes críticas, às quais se soma o tratamento específico do tema em função da norma heterossexual. Dentre os questionamentos, iremos salientiar, neste artigo, um aspecto que consideramos ser extremamente negligenciado em análises sociológicas e políticas no tema dos direitos reprodutivos.

Trata-se das condições oferecidas para que os jovens possam exercer, de forma autônoma, esclarecida e responsável, o direito de tomar decisões quanto ao exercício ou não da maternidade ou paternidade, bem como sobre as demais questões associadas a tais escolhas. Diz respeito, mais especificamente, às ações necessárias a uma formação fundamentada

¹ Artigo decorrente de pesquisa trienal desenvolvida pela docente, junto ao Programa de Mestrado em Educação, na UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista), em Presidente Prudente – SP.

no conhecimento dos elementos históricos, sociológicos e culturais, que produzem os saberes e as práticas de violência ligadas à gravidez, ao parto e ao pós-parto.

Aludimos, portanto, a questões que comparecem de modo marginal em estudos e políticas da educação e saúde. Também não se observam estudos acadêmicos que resultem na produção de outros olhares e propostas educativas os quais considerem os jovens como agentes capazes de elaborar projetos de vida ou de agir com responsabilidade. E, fundamentalmente, que proporcionem ações pedagógicas úteis para lhes proporcionar as condições para reconhecer a violação de seus direitos em práticas envolvidas com discriminação ou coerção, reveladoras das diversas formas de violência física, psíquica e emocional (TORRES; MOREIRA, 2014).

Notadamente, trata-se de pensar o campo ético e as relações de poder que permeiam a construção de práticas que estabelecem as condições para a autonomia e/ou heteronomia no campo dos direitos reprodutivos dos jovens. Cabe destacar, ainda, que tal discussão interessa não apenas aos jovens, visto que diz respeito às circunstâncias de vida postas também para outras gerações. Porém, os jovens são colocados sob forte restrição, quando se discute sobre quem tem ou não condições, capacidades e direitos em tomar decisões sobre o número de filhos, os intervalos entre os nascimentos e o acesso aos meios necessários para o exercício dos compromissos abarcados pela vida reprodutiva. Em função disso, eles se tornam os principais alvos de ações políticas que visam à “prevenção de problemas sociais e de saúde”, no âmbito da sexualidade, e seus vínculos com a reprodução.

Mesmo considerando os avanços na produção de pesquisas e propostas educativas na educação em sexualidade, atualmente se observa um avanço maior naquelas dirigidas para o enfrentamento da violência e dos direitos, no âmbito da homofobia e diversidade sexual. O mesmo, todavia, não é notado em estudos e propostas para o tratamento educacional dos direitos reprodutivos, seja do ponto de vista hetero, seja homossexual. É bem recente a ocorrência de denúncias, críticas e propostas de novos encaminhamentos para enfrentar de forma mais ampla as questões dos direitos reprodutivos envolvidos na maternidade, não os restringindo apenas ao âmbito de sua prevenção.

É evidente que ainda é frágil a realização de ações efetivas para validar e colocar em prática os direitos, não apenas de jovens, mas de adultos em geral, ressaltando-se que, no caso dos primeiros, tal fato apresenta nuances mais agravantes, tendo em vista as representações e significados culturais referidos a essa fase da vida. É diante disso que, neste artigo, pretendemos discutir a violência obstétrica e o parto humanizado enquanto dimensões importantes da vida reprodutiva e dos direitos a ela relacionados, evidenciando a relevância de tal tema em projetos educativos.

Na primeira parte do texto, apresentamos os principais marcos dos direitos reprodutivos, além do destaque para a importância da inserção desse tema em projetos educacionais voltados à sexualidade dos jovens. Em seguida, são explicitadas as discussões sobre a violência obstétrica e, em contrapartida, aquelas sobre o parto humanizado, para, finalmente, tematizar e problematizar as implicações de sua ausência nos projetos de ensino e conteúdos escolares, assim como as contradições e lacunas que se encontram na educação direcionada à sexualidade dos jovens.

DIREITOS REPRODUTIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os direitos reprodutivos são concebidos como parte integral e também como uma ampliação da noção dos direitos humanos (SCAVONE, 2004, p.55).

Compreendemos, portanto, que os direitos reprodutivos são constituídos por “princípios e normas de Direitos Humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável da sexualidade e da reprodução humana.” (VENTURA, 2009, p.19). Trata-se do direito de toda pessoa decidir sobre o número de filhos e os intervalos entre os nascimentos, além de ter acesso aos meios necessários para o exercício livre de sua autonomia reprodutiva, sem sofrer discriminação, coerção ou restrição, de qualquer natureza, que impliquem violência física e emocional.

Dois marcos internacionais são fundantes na definição dos direitos reprodutivos: a Conferência do Cairo sobre População e Desenvolvimento, de 1994, e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz, realizada em Pequim, no ano de 1995. Em tais momentos, produziram-se documentos os quais estabelecem diretrizes de direitos na esfera da

reprodução, além de ações e recomendações que devem ser incorporadas e aplicadas por seus membros.

Em relação a essas conferências, Vianna e Lacerda (2004, p.32) destacam que, para além de transformações no âmbito legal, os programas de ações, diretrizes e recomendações buscam construir “caminhos éticos e normativos mais amplos, envolvendo ações em certa medida bastante capilares (como a educação de crianças e jovens, a construção da autoestima etc.)”. Assim, nas duas Conferências, a educação aparece como uma das diretrizes fundamentais, uma vez que ela faz parte dos processos que permitem aos indivíduos se capacitar para decidirem livremente “sobre as condições em que a reprodução pode (ou não) se realizar”. Visou-se a promover e contribuir para o “processo de conversão de crianças e adolescentes em adultos responsáveis”, a partir do ideário da responsabilidade que pressupõe a ideia da liberdade individual, entendida como a possibilidade de que os indivíduos façam escolhas “de acordo com um ideário de responsabilidade para consigo mesmos e para com os demais.” (VIANNA; LACERDA, 2004, p.33).

Numa perspectiva dos direitos humanos, as decisões referentes à sexualidade e à reprodução são tomadas como direito fundamental dos indivíduos, cabendo ao Estado garanti-las e promover as condições para que os segmentos mais vulneráveis da população possam tomar decisões sobre sua vida sexual e reprodutiva de forma mais autônoma (HEILBORN et al., 2006).

A esse respeito, Tonelli (2004) ressalta que, nas duas últimas décadas, houve um avanço considerável nas políticas públicas voltadas para a infância e a juventude, no Brasil. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n.8.069/1990) tornou-se um marco importante na legislação brasileira, afirmando que crianças e jovens são sujeitos de direitos, em suas mais diferentes condições sociais e individuais e, portanto, a condição de pessoa em desenvolvimento não deve ser um impeditivo para o exercício desses direitos (BRASIL, 1990).

O ECA, embora represente um ganho significativo em termos de políticas voltadas para as crianças e adolescentes, não especifica os direitos em relação ao exercício da sexualidade dos jovens, de modo que não garante a possibilidade de esses sujeitos decidirem sobre sua vida sexual e reprodutiva (BARBOSA, 2008). De maneira pulverizada e apenas em

alguns artigos do Estatuto, aparecem referências a questões correlatas a tais direitos.

Em contrapartida, um elemento positivo que deve ser enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente é o reconhecimento ao direito à privacidade e à preservação do sigilo no acesso de jovens aos serviços de saúde, posto que essa população tem o direito de ser atendida independentemente da autorização da família ou de responsáveis. Adiante, a lei garante que toda criança e adolescente tenha sua opinião ouvida e considerada, na perspectiva de seu melhor interesse na decisão sobre os aspectos de sua vida (VENTURA, 2009, p.276).

Ainda com respeito ao ECA, não encontramos referências a aspectos mais amplos da sexualidade, como a discussão do prazer, aspectos relacionados ao corpo erótico, a gravidez e o parto, os quais envolvem igualmente a discussão das desigualdades de gênero e aspectos afetivos, tais como os ideais românticos e amorosos.

Por outro lado, as garantias de autonomia não passam apenas pelas leis, mas se estendem às condições postas para que elas se efetivem, isto é, para que os jovens possam dispor de maior liberdade na condução de sua saúde sexual e reprodutiva, é preciso garantir-lhes uma formação que vá além de estritos “programas de aconselhamentos” ou “campanhas de educação sanitária” promovidas pelo SUS – Sistema Único de Saúde – ou por meio da escola, em curtos projetos educacionais promovidos pelas Secretarias de Educação. É necessário envolvimento efetivo por parte dos educadores e trabalho pautado em estudo mais aprofundado na formação pretendida, de sorte que ela envolva informações e conhecimentos críticos em relação aos saberes médicos e biológicos, à ordem sociocultural da qual fazem parte os jovens e as suas associações com valores e princípios éticos os quais incluam o exercício da sexualidade.

No caso dos jovens brasileiros, observamos que os documentos considerados marcos dos direitos reprodutivos no âmbito internacional trouxeram algumas propostas inovadoras restritas aos direitos sexuais e reprodutivos de pessoas adultas. Os jovens, contudo, ainda estão presos ao discurso pautado na “ilegitimidade” de sua sexualidade, concepção que

ignora seus direitos de viverem a sexualidade de forma plena. Por tudo isso, pouco se avança no estabelecimento de propostas para essa população.

Quando nos reportamos ao nosso contexto, notamos que também o ECA tem como foco a prevenção, seja da gravidez “não planejada”, seja das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Parte-se da visão de uma sexualidade que deve ser “regulada”, “cerceada”, por intermédio de um discurso prescritivo e normativo que desqualifica as possibilidades de exercício da sexualidade desse grupo.

Comprendemos, dessa maneira,

que as problemáticas que envolvem a temática da sexualidade devem ser abordadas pela via dos direitos reprodutivos os quais, enquanto constituintes dos direitos humanos, implicam nos direitos de formação, informação, diálogo, contextualização, reivindicação e organização para elaborar projetos e estratégias de luta. Ou seja, não se trata de produzir e difundir ‘verdades’ ou estabelecer algum padrão ideal de conduta para ser vivido, como se esses realmente existissem. A ideia é a de que se propicie a todos e todas as condições e possibilidades para fazerem suas escolhas de forma livre e autônoma. Mais ainda, como se tratam de jovens, enquanto sujeitos de direitos, suas decisões devem ser consideradas, empregando-se os meios necessários para resguardá-las de riscos ou perigos em relação à sua integridade física, emocional e social. (MOREIRA; TORRES; COLETO, 2013, p.62).

Por conseguinte, as instituições educativas têm um papel fundamental para a garantia de efetivação dos direitos reprodutivos dos jovens, pois podem participar ativamente em sua formação para a vivência de uma sexualidade fundamentada no ideário de autonomia, responsabilidade e compromisso. Suas ações devem ter em vista a promoção do enfrentamento para a redução das violações à autonomia pessoal, à integridade física e psicológica de que são alvo indivíduos e coletividades.

Podemos traçar algumas alternativas, levando em conta as diretrizes da Carta do Cairo e Pequim, as quais estimulam a participação dos próprios jovens na proposição e formulação de políticas e ações que lhes sejam direcionadas. Assim, ouvi-los é uma das chaves para se respeitar a sua autonomia pessoal, ou seja, é preciso tratá-los como atores e não como meros objetos de políticas de saúde e educação, considerando sua capacidade

de tomar decisões sobre assuntos de reprodução e sexualidade e levando a sério os desejos, experiências e valores que orientam essas decisões.

Segundo Cabral e Heilborn (2010), a perspectiva de Educação em Sexualidade revela a preocupação de inserir, no trabalho pedagógico com jovens, discussões que envolvem temas polêmicos, ainda considerados tabus e que não têm recebido a devida atenção, como o aborto, o planejamento reprodutivo e a contracepção, a partir da perspectiva de gênero e diversidade sexual. Acrescentamos, ainda, os temas que envolvem o parto, uma vez que esses podem atuar como forma de problematizar as mais diversas práticas de violência que muitas mulheres sofrem, desde o momento da gestação.

Além disso, dar destaque a esses temas permite evidenciar o nascimento, que é um evento que diz respeito a todas as pessoas, mas cercado de mitos e desconhecimento, posto que o parto foi transformado em um modelo centrado na figura do médico e da patologia, circunscrito a um saber da Medicina, sendo pouco problematizado nos programas de educação voltados para a sexualidade.

Portanto, indicamos pensar a educação em sexualidade a partir de princípios éticos que possibilitem aos sujeitos pensarem e decidirem sobre seus projetos de vida, com base em necessidades e projetos não limitados aos modelos que lhes são impostos de fora. Trata-se ainda de uma possibilidade de questionar os efeitos da dominação e subordinação que se fazem presentes na esfera da vida cotidiana.

Uma formação que considere o princípio da liberdade, tendo em vista as noções de igualdade, bem como de diversidade, teria implicações profundas nos saberes e nas práticas educativas ligadas à juventude.

VIOLÊNCIA E HUMANIZAÇÃO DO PARTO: DE “ASSUNTO DE MULHERES” À CIÊNCIA OBSTÉTRICA

O nascimento é um acontecimento fisiológico cujo caráter é social, cultural e histórico. Representa a continuidade da vida, sendo a ideia do nascer comemorada em várias sociedades com algum ritual de início. Em consonância, o parto e sua assistência são compreendidos enquanto um ato cultural, pois refletem os valores sociais prevaletentes histórica-

mente em cada sociedade e costumam ser regulados por normas sociais determinadas. Deve ser compreendido como processo e produto de uma determinada sociedade e cultura. Tais relações e práticas culturais envolvem mulheres muito distintas que, além das relações de gênero, experimentam específicas determinações de classe, nacionalidade, étnico-raciais, geracionais e outras (GAMA et al., 2009).

Neste ponto, portanto, queremos esclarecer que aqui abordamos questões que afetam um público amplo, embora referido a uma parcela particular de mulheres brasileiras. Parte-se de uma compreensão de que a experiência do parto tem sido vivida diferentemente pelas mulheres brasileiras. Em primeiro lugar, em função da diversidade social e cultural existente em um país de grande amplitude territorial, em que os marcadores sociais, como classe, etnia, gênero, sexualidade e geração, demandam políticas diversas e específicas, em conformidade com os valores e práticas de parto praticadas em coletividades compostas por mulheres com diferentes experiências no exercício da parturição.

O Grupo Curumim, que atua junto às parteiras tradicionais, indígenas e quilombolas, nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, em algumas partes da região Sudeste e da região Sul, esclarece que a maioria da média anual de 41 mil partos domiciliares, realizados no Brasil, é assistida por parteiras tradicionais, defendendo que “seus trabalhos deveriam estar dentre as preocupações de gestores e profissionais de saúde” das regiões do país onde elas mais se encontram. Além disso, faz notar que

o parto domiciliar assistido por parteira tradicional é um direito reprodutivo reconhecido por autoridades nacionais e internacionais de saúde, porém a existência de Marcos Legais no Brasil que respaldam a implantação de políticas de inclusão do trabalho desenvolvido por parteiras tradicionais, não tem, no entanto, se revertido em mudanças significativas na qualidade de vida dessas mulheres guerreiras. (VIANA, 2014).

Tudo isso informa a historicidade de tal acontecimento que, ao ser abordado em pesquisas arqueológicas e etnográficas, devem ser situados em tempos e espaços históricos e sociais específicos. Os estudos revelam ser o ato da parturição, em “sociedades não ocidentais, agrícolas e pré-industriais”, um evento que é vivido solitariamente ou, enquanto responsabili-

dade e atribuição femininas, realizado por um pequeno grupo de mulheres (MARTINS, 2004, p. 67). Tradicionalmente, portanto, o parto era um “assunto de mulheres” e cabia a elas ampararem a gestante na sua hora de parir, dando suporte emocional no momento pré e pós-parto e exercendo um “papel muito mais complexo do que simplesmente aparar o recém-nascido e cortar o cordão umbilical”:

As parteiras não só atuavam no momento do parto, mas providenciavam os preparativos, organizavam o local, cuidavam da alimentação e do vestuário da parturiente, participavam, junto com as outras mulheres, dos preparativos ritualistas, com seus amuletos, ervas e encantamentos, preces, enfim, todos os recursos mágico-religiosos que pudessem auxiliar o parto e afastar os malefícios. Após o parto, as mulheres continuavam prestando seus serviços até que a mulher estivesse em condições de retornar as suas atividades cotidianas. (MARTINS, 2004, p. 69).

A participação dos homens – e dos pais – nos nascimentos é pouco reconhecida ou mencionada na literatura, indicando-se que, a partir da revolução industrial, acentuou-se o seu afastamento da estrutura familiar, prevalecendo os laços econômicos aos emocionais (GARCÊS, 2011).

A questão que se tem, conseqüentemente, é sobre como e por que os homens se tornaram as pessoas autorizadas para atuar, escrever e estabelecer regras para o exercício do parto. As respostas precisam ser contextualizadas em diferentes tempos e espaços históricos. Sabe-se que, no mundo greco-romano, foram as mulheres “mais experientes e qualificadas nas doenças femininas e nos assuntos obstétricos que forneceram informações aos médicos”, de modo que seus conhecimentos práticos foram incorporados por suas teorias. Martins relata que, “ao longo do tempo e pela falta de contato entre médicos e mulheres”, os saberes médicos foram “perdendo o caráter prático, transformando-se num conhecimento teórico e especulativo” (MARTINS, 2004, p.68).

O interesse médico pela reprodução e parto, na sociedade grega e romana, obedecia a uma razão política, visto que “a importância da mulher era medida por sua capacidade em gerar herdeiros saudáveis.” (MARTINS, 2004, p.68). Já no século XIX, a forma explicativa do processo e significado do parto foi substituída pelo modelo médico de assistência. Na perspectiva religiosa, o sofrimento era concebido como penalização pelo pecado original e não se

aceitava qualquer ideia de alívio para a dor. No século XIX, as ciências médicas e biológicas se estabelecem solidamente, em função de sua identificação com os ideais do pensamento científico que são considerados expressões da racionalidade e verdade sobre a evolução humana, social e histórica.

Em tal contexto, o gerenciamento do corpo das mulheres, pela ciência obstétrica, irá oferecer os elementos explicativos para o que é “ser mulher”, com base nos ditames da natureza. Essa estaria revelada em seu corpo, que deveria ser esquadrinhado e conhecido milimetricamente. Nele, os médicos encontraram “explicações” não apenas para a primeira forma como as mulheres devem ser definidas, isto é, como “reprodutoras”, mas também os indícios que explicitariam desvios em sua conduta, moralidade, psiquê, sentimentos e emoções (MARTINS, 2004, p.14-16). Segundo Martins, a ginecologia teve como efeito “racionalizar a sexualidade feminina e transformar seu corpo em um objeto analisável, mensurável e sujeito a diversas práticas de objetivação”. O corpo da mulher foi associado a sua identidade e esta ao desempenho das “funções sagradas de esposa e mãe como um dever sagrado e natural” (MARTINS, 2004, p.68). A obstetrícia, por sua vez,

[...] se constituiu como um saber anatômico, lançando um olhar em profundidade para o interior da pélvis feminina, dissecando o útero, os ovários, as trompas, os músculos, os ossos. Esse conhecimento em profundidade teve um duplo significado, por um lado, definiu a feminilidade como algo visível e localizado na pélvis; por outro, tornou-se uma espécie de conhecimento projetivo a ser utilizado pelo médico no exame clínico. (MARTINS, 2004, p.88-89).

Reivindicando sua competência e supremacia para falar sobre o ofício de partejar, em detrimento das experiências e saberes femininos, a obstetrícia se apresenta com um caráter humanitário e apaziguador do sofrimento e da dor, em um evento que ela classifica como “medonho” e que, conforme afirma, não deveria se subordinar às ideias inverídicas sobre o paraíso (DINIZ, 2005, p. 635).

Diniz (2005) esclarece que o parto foi tratado como patologia, sendo intrínseco a ele o sofrimento, os danos e riscos. Com o uso do armamentário obstétrico (vários tipos de fórceps e outros instrumentos) e da sedação, as mulheres de classe média e elite deram à luz inconscientes,

ainda durante várias décadas do século XX. Todavia, o alto número de morbimortalidade materna e perinatal levou ao abandono de tais práticas. Martins (1987 apud DINIZ, 2005, p.638) explica que, “com o advento de formas mais seguras de anestesia, persistiu o modelo de assistência com a mulher sendo “processada” em várias estações de trabalho (pré-parto, parto, pós-parto), como em uma linha de montagem.”

Esse cenário desencadeou estratégias facilitadoras para o universo médico. A mulher em trabalho de parto passou a se deitar, para que o médico tivesse uma visão do canal vaginal por onde o bebê sairia. Essa posição, boa para o médico observar, mas ruim e dolorida para a mãe e o bebê, foram automaticamente necessitando de outros procedimentos, como uso de fórceps e corte da vulva e vagina, como rotina e desnecessariamente (episiotomia e a episiorrafia), medicações e tantas outras práticas hoje reconhecidas como desnecessárias e violentas.

Tais procedimentos costumam ser ensinados nos próprios cursos de graduação em Medicina, de modo que muitos estudantes acreditam ser o único caminho possível para realização de um parto normal. Anos após anos de condutas enraizadas, somadas à ideia de dor do parto enquanto sofrimento inevitável e necessário, levaram médicos e gestantes a acreditarem que estariam se “livrando” de algum problema, se marcassem a hora e o dia para o bebê nascer, utilizando anestésias para a mãe não sentir dor. Assim, muitos partos vaginais podem sofrer tantas ou mais interferências desnecessárias quanto as grandes cirurgias abdominais agendadas.

Ao se marcar a hora e o dia do parto, os médicos não são interrompidos em seus compromissos particulares, nem sofrem perdas econômicas diante das inúmeras horas que o trabalho de parto solicita. Nem os hospitais gastam com gazes, toalhas e a ocupação de um quarto ou sala por longas horas. Em contraposição, numa cirurgia com hora marcada, o centro hospitalar movimenta anestésistas, enfermeiras, medicamentos, disponibilizando o centro cirúrgico em meia hora para a próxima gestante. Tudo cronometrado, organizado e sem surpresas. Desse modo, as próprias gestantes acreditam ser esta a melhor opção.

O Brasil é um dos países recordistas no número de partos através de cirurgias abdominais, de maneira que Diniz (2005, p.635) afirma:

a obstetrícia parece ter apelo inegável em defesa das mulheres, que seriam aqui mais beneficiadas, barganhando mais alívio da dor e mais preservação genital, desde que paguem por isso: eis o padrão ouro da assistência na prática. Nossos obstetras seriam mais humanos que os obstetras das outras: se o parto é um evento medonho, um agravo à saúde, por que não simplesmente *preveni-lo*, através da cesárea de rotina? Um parto moderno, indolor, conveniente em horários e datas, racional, sem gemidos, genitais expostos ou destroçados.

As transformações nas práticas do parto envolvem relações de poder que, sob o ponto de vista aqui defendido, não são via de mão única e também não deveriam ser vistas unicamente pelo prisma da “vitimização” das mulheres. As práticas de controle, dominação e resistência atravessam, em múltiplas direções, o relacionamento entre médicos, parturientes e demais profissionais envolvidos, apesar da posição desigual que cada um ocupa. Os relatos de mulheres sobre suas vivências no momento do parto fazem perceber tanto o controle, domínio e desautorização de seus desejos e saberes, exercido por médicos e equipe hospitalar, que, lembremos, é composta por homens e mulheres, como suas próprias ações e resistências, apresentando obstáculos, teimosias, reclamações, relutâncias e empecilhos ao tratamento recebido.

Nesse sentido, tratamos de uma prática social em que as mulheres se encontram em “situação de violência”, e isso nos leva a destacar dois aspectos que são afirmados por Santos e Izumino (2005). O primeiro é sobre a importância em relacionar cada caso e contexto, não apenas a questões de gênero, como também de classe social, raça/etnia e orientação sexual, entre outras categorias socialmente construídas. As autoras lembram que, ao serem atendidas pelas mais diversas instituições, inclusive as da saúde, não é do mesmo modo que são tratadas prostitutas, mulheres negras, mulheres pobres, travestis, brancas de classe média etc. As violências de gênero, portanto, se somam à muitas outras e se manifestam de múltiplas formas. (SANTOS; IZUMINO, 2005).

Além disso, sublinham a necessidade de observar com mais atenção o conceito de gênero, tal como é proposto por Joan Scott (1990), sublinhando que gênero é um campo relacional, onde o poder é articulado, de sorte que defendem uma abordagem da violência contra as mulheres

como uma relação de poder, entendendo-se o poder não de forma absoluta e estática, exercido via de regra pelo homem sobre a mulher, como quer-nos fazer crer a abordagem da dominação patriarcal, senão de forma dinâmica e relacional, exercido tanto por homens como mulheres, ainda que de forma desigual. (SANTOS; IZUMINO, 2005).

Tudo isso nos faz observar que as relações aqui discutidas são sempre atravessadas por tensões e contradições. É relevante destacar os avanços científicos e tecnológicos utilizados nos procedimentos médicos e cirúrgicos se desenvolvem cada vez mais, ocasionando benefícios no âmbito da saúde reprodutiva das mulheres. Por outro lado, porém, essas mesmas práticas têm sido adotadas indiscriminadamente e produzido agressões à integridade das mulheres e à sua liberdade de ação e decisão naquilo que diz respeito ao seu corpo, sentimentos, saberes e desejos, em um momento extremamente importante de suas vidas, o qual, segundo Peterson, “não é um evento neutro - ele tem força para mobilizar grandes níveis de ansiedade, medo, excitação e expectativa e, por sua intensidade, pode ajudar na reformulação da identidade da mulher.” (SANTOS; IZUMINO, 1996, apud LOPES et al., 2005, p. 247).

Critica-se a atribuição de legitimidade apenas aos saberes e práticas médicas e da enfermagem, em detrimento dos saberes e das escolhas das mulheres em torno do parto. Essas são sutilmente induzidas a “optarem” por determinadas práticas e procedimentos da Medicina (desnecessários, na maioria das vezes), impossibilitando que seus corpos vivenciem em toda a sua plenitude o nascimento de seu filho (OLIVEIRA; MADEIRA, 2002).

Apesar do crescimento das organizações de mulheres pelo direito a um parto mais humano, poucas são as que conseguem, de fato, lutar por seus corpos e ter seus filhos de maneira natural. O longo percurso de parto vaginal hospitalar, recheado de invasões físicas desnecessárias, além dos danos morais e emocionais, as desencorajam. Além disso, costumam estar à mercê de mitos ou ideias bastante discutíveis em torno do mesmo: alargamento da vagina, dor insuportável etc.

Tal violência, a qual pode ocorrer durante o período de gestação, no parto ou no atendimento em situações de abortamento, está identificada, na maioria das vezes,

na apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicação e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade. (SÃO PAULO, 2013).

Muitas mulheres relatam a escuta de piadas quanto ao barulho do trabalho de parto, em relação ao cheiro e aos líquidos; que permaneceram amarradas, abandonadas, sem a presença de seu parceiro; de sofrerem cortes, de lhes serem administrados medicamentos sem a sua compreensão sobre a necessidade e sobre os seus efeitos. Essas interferências provocam traumas irreversíveis e são comparadas por muitas mulheres às violências de abusos sexuais. Os relatos afirmam que esse cenário propiciou o grande aumento de cesáreas eletivas, agendadas com muita antecedência. São citadas as práticas de violência verbal, física e emocional, desde negligências até abusos sexuais, de modo que as mais recorrentes são: toques abusivos, exposição física, banalização da dor, violência verbais e humilhação, corte da vulva e vagina, uso abusivo de ocitócitos para induzir o parto, a manobra de Kristeller, entre outras. Na forma de agressões verbais, as parturientes ouvem expressões como: “na hora de fazer não doeu, não gritou”; “grita agora, mas no ano que vem está aqui de novo”, “se gritar, seu filho vai nascer com o problema ‘X’”.

É na tentativa de se resguardar a integridade física, o direito ao próprio corpo, o nascer com respeito e o caráter fisiológico do nascimento, que o conceito de “parto humanizado” é retomado, na atualidade.² De modo geral, ele pode ser entendido como aquele que

a partir de uma série de procedimentos e atitudes, procura garantir à mulher a preservação de seus direitos para um nascimento o mais natural possível. Essa busca pela humanização do parto exige das mulheres um entendimento do parto como sendo um evento natural da vida reprodutiva, um processo fisiológico onde o corpo, na quase totalidade das vezes, responde ao momento adequado para o nascimento. Os direitos e desejos da mulher são respeitados e acontece um amparo emocional, encorajamento e estratégias de diminuição da dor. (OLIVEIRA; MADEIRA, 2002, p. 133).

² Segundo Diniz (2005, p. 628), o termo “humanização” na assistência ao parto já era empregado no início do século XX, no Brasil, no sentido do emprego do uso de fórceps e da narcose.

Diniz (2005), entretanto, esclarece que as recentes configurações do termo “humanização”, na assistência ao parto, congregam múltiplas interpretações, as quais foram antecedidas por experiências sócio-históricas diversas, que, a partir da segunda metade do século XX, apontavam nessa direção. Em tal contexto, o papel das mulheres e do movimento feminista foi de notável importância, pois, conforme relata:

[o] feminismo, em suas muitas versões, tem um papel central, desde o movimento de usuárias pela Reforma, no Parto, nos EUA na década de 1950, e nas décadas de 1960 e 1970, com a criação dos centros de saúde feministas e os Coletivos de Saúde das Mulheres (BWHBC, 1998). Posteriormente, as feministas redescrevem a assistência a partir dos conceitos de direitos reprodutivos e sexuais como direitos humanos. (CLADEM, 1998; RNFSDR, 2002 apud DINIZ, 2005, p. 329).

Atualmente, as propostas de assistência humanizada ao parto têm se caracterizado enquanto

propostas de mudança nas práticas, trazendo ao cotidiano dos serviços conceitos novos e desafiadores, às vezes conflitantes. As abordagens *baseadas em evidências* científicas e as *baseadas em direitos*, entre outras, são utilizadas como instrumento para a mudança, que ocorre muito lentamente e apesar de enorme resistência. *Humanização* é também um termo estratégico, menos acusatório, para dialogar com os profissionais de saúde sobre a violência institucional. (DINIZ, 2005, p.635).

Para que o parto humanizado aconteça dentro do atual cenário hospitalar, faz-se necessária a ação de uma equipe que, através de uma formação ética e em saúde bem informada, se posicione em relação ao seu valor, ao sentido que lhe atribui e o viabilize. No Brasil, e em diferentes partes do mundo, persiste a cultura do médico obstetra como principal figura do momento do parto, de sorte que grande parte das mulheres acredita que é imprescindível fazer todo o acompanhamento da gravidez com o mesmo profissional que fará o parto. A falta de um obstetra, no momento do nascimento, causa extrema insegurança ou pânico. Tal assistência nem sempre é possível no sistema público de saúde e nem garantida no sistema da maioria dos planos de saúde particulares, visto que não ofertam condições financeiras para que o médico abandone seu consultório repleto de pacientes para dispor das horas que demandam um trabalho de parto. Esse

fato é corroborado pelos índices de cesarianas nas redes privadas brasileiras, que, segundo dados oficiais, são superiores a 80%, taxa sem precedentes em qualquer outro lugar do mundo (DIAS, 2011).

Com tal funcionamento do sistema médico-hospitalar do nascimento, a cada dia mais se evidencia como fundamental a presença das doulas, a fim de garantir e preservar os direitos da mulher. Estas são mulheres que estudaram sobre nascimento, parto e sociedade e fazem o acompanhamento desde o pré-parto, atuando no suporte emocional à gestante e oferecendo uma garantia, frente à instituição hospitalar, de que seus direitos e vontade serão respeitados. Elas não são autorizadas a administrar nenhum tipo de medicamento, e várias delas trabalham em parceria com obstetras, servindo até mesmo como uma espécie de triagem para saber a hora de chamar o médico e garantir que o hospital irá respeitar a privacidade da gestante.

Muitas casas de parto já contam, igualmente, com a presença de “obstettrizes”, pessoas habilitadas para acompanhar o parto, sendo apenas solicitado o médico obstetra em caso de alguma intercorrência no caso. Em tais situações, preconiza-se o papel de protagonista para a mulher, a qual também se responsabiliza pelo nascimento de seu filho, sem que o importante papel do médico seja desconsiderado. Certamente, ele deve participar ativamente, sempre que sua intervenção se fizer necessária. Temos, portanto, que, para se garantir o papel de sujeito de seu corpo e de seu parto, é preciso que sejam garantidos os devidos direitos às mulheres: que elas possam ter acesso a todos os tipos de saberes que envolvem o seu corpo e fisiologia, a gestação e o parto. Trata-se de uma significativa inversão dos papéis, em que passam de coadjuvantes a protagonistas, nesse processo.

Indubitavelmente, o exercício da cidadania em tal âmbito da vida tem como base o conhecimento, formação e informação sobre os aspectos biológicos, sócio-históricos e culturais envolvidos na reprodução humana, bem como sobre os direitos reprodutivos daí decorrentes. Médico e gestante precisam dialogar, para que se estabeleçam, com clareza, quais critérios serão utilizados para a tomada de decisão por um ou outro tipo de parto, baseando-se nos benefícios e prejuízos possíveis que cada um pode comportar. Isso corresponde a um exercício digno da Medicina e dos profissionais da saúde que se percebem envolvidos com uma pessoa que merece ser tratada com respeito e cuidado, quanto a intervenções em seu próprio corpo e suas consequências.

Para tomar decisões, as mulheres devem elaborar seus saberes, entrando em contato com os conhecimentos históricos e culturais sobre a questão, assim como com os de pessoas especializadas no assunto, tais como os médicos e demais profissionais que as acolhem e acompanham no parto.

O parto humanizado também envolve o direito de o recém-nascido sofrer o mínimo de interferências possíveis. Assim como as violências sofridas pelas mulheres no momento do trabalho de parto, os bebês, logo que nascem, são submetidos a uma série de procedimentos que, na maioria das vezes, são inúteis ou passíveis de espera. As providências devem ser observadas em tal situação são: o direito à amamentação na primeira hora de vida, recomendado pela Organização Mundial da Saúde, tendo em vista diminuir as chances de desmame precoce; a espera que o cordão umbilical pare de pulsar antes de ser cortado, a não separação do recém-nascido de sua mãe, possibilitando que se aqueça no calor de seu colo. Apesar de haver um debate que se avança no tratamento da humanização referida ao tratamento do bebê, durante e após o parto, aqui foram mencionados apenas alguns recursos simples, mas pouco reconhecidos como fundamentais.

Uma visão humanizada da equipe que atende o parto garante procedimentos razoáveis, inclusive em uma real possibilidade de cesárea de emergência. Essa busca da mulher pelo reconhecimento e respeito de seus direitos permite que, mesmo quando surge a necessidade de uma intervenção cirúrgica, a gestante e o bebê possam ser amparados.

Como o Brasil se tornou um país recordista em número de cesáreas, no que chegou a ser considerado um quadro de epidemia, não apenas mães, mas todos os órgãos responsáveis pelo atendimento à saúde da população passaram a se mobilizar. Casas de parto começam a ser instaladas, especialmente em São Paulo e grandes cidades, mesmo que ainda não sejam encontradas em todo o Brasil, de modo que mesmo o SUS – Sistema Único de Saúde – se mostra interessado na criação de Casas de Parto com visão humanizada.³ Porém, a cultura do parto hospitalar ainda

³ Recentemente, foi aprovado um projeto de lei que prevê parto humanizado nas unidades do Sistema Único de Saúde. Ainda em processo de implantação, se aprovada, a medida que altera a Lei Orgânica da Saúde contará com profissionais e estabelecimentos da área de saúde mantidos pelo governo, os quais irão oferecer um tratamento diferenciado a gestantes e recém-nascidos, de modo que a ideia será considerar e respeitar as necessidades e escolhas das mulheres, bem como o atendimento ao bebê (GONÇALVES, 2013).

faz sobrar vagas nesses estabelecimentos, em detrimento da cesárea agendada (BALOGH, 2013).

As decisões sobre a necessidade do parto normal ou de outro tipo de intervenção é algo que exige cuidadosa atenção e preparo para lidar com escolhas e posições diversas. A fim de que as mulheres possam avaliar e reconhecer qualquer forma de tratamento violento e coercitivo, assim como os seus direitos, é necessário que tenham acesso a discussões e conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto. Para isso, é imprescindível um trabalho com o tema desde a adolescência, quando tantas jovens já engravidam. Em contrapartida, para que haja perspectivas de ocorrer uma maior reflexão acerca dos direitos reprodutivos, é essencial que sejam acionados os vários saberes e instituições capazes de incitar o debate em torno da questão.

Evidentemente, a Medicina é uma das instituições que precisa se envolver diretamente no debate e, em especial, os médicos obstetras. Paralelamente, as políticas públicas em educação e as instituições educacionais escolares, ou não, devem se organizar para promover a formação em sexualidade, considerando não apenas os seus deveres e responsabilidades, como também os seus direitos, no âmbito da reprodução. Espera-se que a sala de aula e os espaços educativos em geral possam se tornar um dos pontos de passagem para se chegar às descobertas e saberes que envolvem dimensões tão fundamentais da vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até este momento, é evidente a ausência desses temas nos currículos voltados à formação em sexualidade dos jovens, sendo que grande parte das orientações dirigidas a esse público se pauta na ideia da não procriação como norma.

Observa-se pouca correspondência entre os discursos que identificam os jovens enquanto “sujeitos de direito”, agentes e protagonistas, capazes de participar das decisões a propósito das questões que impactam em suas vidas e o tratamento que recebem, ao serem concebidos como “imaturos”, “em desenvolvimento”, “em fase de vida problemática”, “inconsequentes” etc. As decisões e intervenções sobre suas vidas raramente consideram válidos os seus projetos e “autorizam” os seus pontos de vista,

valores, aspirações, dúvidas, opiniões e sentimentos em relação ao que vivem. As práticas de intervenção em saúde e as medidas socioeducativas a eles destinadas são atravessadas por forte tom prescritivo e, certamente, não por acaso ou descuido, existe um forte descompasso entre o que se diz e o que se faz, no que concerne à promoção da autonomia dos jovens para o exercício da vida cívica, em todos os seus sentidos.

Como parece que toda orientação é no sentido de que os jovens não procriem, igualmente não se orienta (seja para o presente, seja para o futuro) para o caso de ocorrer a gravidez. Desconsidera-se que ela pode ser também desejada ou valorizada por esses jovens, enquanto parte de seus processos de construção de autoestima e realização pessoal, tal como vem sendo verificado em algumas pesquisas

Calazans (2005), por meio da análise dos dados de uma pesquisa nacional, constatou que 10% dos jovens entrevistados referiram ter planejado seus primeiros filhos; assim, a autora ressalta a importância de investigar os significados atribuídos à vivência da gravidez e maternidade, no período da juventude, no sentido de compreender em que medida, e em quais contextos, a maternidade se configura como um projeto de vida legítimo para os jovens.

Enquanto isso, o principal alvo dos programas de educação em sexualidade continua voltado para o tratamento dos métodos contraceptivos e de proteção à saúde sexual, pouco se falando sobre os saberes relativos aos direitos atinentes à reprodução. Isso impede que os jovens tenham uma formação que os prepare para tomar decisões responsáveis e exigir um tratamento digno e respeitoso, em suas possíveis experiências com a gravidez, a gestação, o parto e o exercício da maternidade e paternidade. Há muito o que se fazer, portanto, a fim de que eles recusem quaisquer das formas de violência física, emocional e moral a que podem vir a ser submetidos.

Tomar o parto humanizado e a violência obstétrica enquanto temas educacionais relevantes, os quais fazem parte da formação sobre os direitos reprodutivos dos jovens, implica partir de uma visão ampla e positiva da vivência da sexualidade juvenil, englobando aspectos diretamente relacionados aos desejos, sonhos e prazeres dos sujeitos, o que exige o cumprimento de seu direito a formação e informação sobre tais assuntos.

Trata-se de compreender os jovens como sujeitos capazes de realizar escolhas sobre temas da sexualidade, de acordo com suas necessidades e trajetórias afetivas. Ao se livrar de ideias cujo teor é meramente desclassificatório em relação à vida juvenil, de sorte a ir além do entendimento da reprodução entre jovens enquanto um evento problemático, Heilborn lembra que no exercício da sexualidade juvenil pode estar presente a vontade de procriar enquanto uma satisfação do desejo diretamente associado à construção de um estatuto social, ou até mesmo de um gesto que fortalece e alicerça uma relação afetiva. Completa, afirmando que “tais significados não são excludentes, podendo haver um constante ajuste dos sujeitos em função do momento da trajetória biográfica.” (HEILBORN, 2012, p.64).

Embora os conceitos de relacionamento erótico afetivo, maternidade, gravidez e parto não possam ser confundidos, visto que expressam realidades diferentes, sem dúvida, acabam se entrecruzando, quando se trata de pensar o contexto em que cada um acontece. É nesse sentido que cremos deva ser redimensionado o alcance da formação prevista para a educação em sexualidade dos jovens, propiciando-lhes o acesso aos estudos que problematizam tanto as idealizações de amor romântico (COSTA, 1998; TORRES, 2007; FELIPE; FERREIRA, 2011), como as de “amor materno” (BADINTER, 1985; TORRES, 2007).

Investigações e movimentos sociais mais recentes vêm crescendo, no sentido de denunciar o papel de objeto vivido pelas mulheres, quando se trata de decidir quem tem direito a gerir o governo de seu corpo: o modo como ele é visto, tratado, abordado, cuidado, violentado, valorizado ou não. Tudo isso está relacionado com várias situações da vida das mulheres, embora o enfoque pretendido neste artigo tenha sido a abordagem de seu corpo enquanto aquele que gesta e dá à luz uma criança.

Enfim, esperamos ter contribuído para a elucidação da relevância do comprometimento do trabalho escolar com tais problemáticas, tendo em vista a necessidade em garantir os meios necessários para os jovens alcançarem seu bem-estar sexual e reprodutivo. Trata-se, sobretudo, de encontrar formas de enfrentamento de redução das violações à autonomia pessoal, à integridade física e psicológica de que são alvo indivíduos e coletividades.

A educação em sexualidade e para a vida reprodutiva supõe o direito à formação e informações necessárias ao livre exercício para fazer escolhas responsáveis e participar nas decisões as quais envolvem a intervenção de outros sobre a saúde e o próprio corpo.

Defendemos que a temática da violência obstétrica e as discussões sobre o parto humanizado façam parte dos processos educativos, posto que a escola é compreendida como um local que contribui ativamente para a construção de subjetividades e identidades sociais. Com todas as suas contradições, ela é um lugar possível e potencialmente capaz de legitimar ou questionar as desigualdades e violências que organizam a vida social.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALOGH, G. Cultura cesarista faz sobrar vagas em casas de parto. *Folha de S. Paulo*, 26 set. 2013. Disponível em: <<http://maternar.blogfolha.uol.com.br/2013/09/26/cultura-cesarista-faz-sobrar-vagas-em-casas-de-parto/>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- BARBOSA, D. C. *Processos educativos entre jovens na construção de uma cartilha educativa sobre direitos sexuais e reprodutivos*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.
- CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. Educação integral em sexualidade dos jovens: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: Trabalho. *Rumos para Cairo +20: compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*. Oficinas de trabalho. Brasília: Cidade Gráfica, v.1, 2010. p. 107.
- CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira : análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 215-241.

- COSTA, J. F. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- DIAS, M. A. B. Resenha: humanização do parto: política pública, comportamento organizacional e ethos profissional. Maia M.B. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 1041-1044, maio 2011.
- DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos do movimento. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 627-637, jul./set. 2005.
- FELIPE, J.; FERREIRA, S. Literatura infantil e relações de gênero: o tema do amor romântico. *Textura*, Canoas, n.24, p.37-51 jul./dez. 2011.
- GAMA, A. S.et al. Representações e experiências das mulheres sobre a assistência ao parto vaginal e cesárea em maternidades pública e privada. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, p. 2480-2488, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n11/17.pdf>> Acesso em: 27 out. 2013.
- GARCÊS, M. M. F. *Vivências da figura paterna no trabalho de parto e nascimento no processo de transição para a parentalidade*. 2011.128f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia) – Escola Superior de Enfermagem do Porto, Porto, 2011.
- GONÇALVES, C. Senado aprova projeto que prevê parto humanizado pelo SUS. *Agência Brasil*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-09-25/senado-aprova-projeto-que-preve-parto-humanizado-pelo-sus>> Acesso em: 27 set. 2013.
- HEILBORN, M. L. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p.57-68, 2012.
- HEILBORN, M. L. et al. (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.
- LOPES, R. C. S. et al. Antes e o depois: expectativas e experiências de mães sobre o parto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v, 18, n. 2, p. 247-254, 2005.
- MARTINS, A. P. V. *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.
- MOREIRA, M. F. S.; TORRES, T. L.M.; COLETO, M. G. Direitos reprodutivos e educação: abordagens, reflexões e pesquisas. In: RIBEIRO, A.I.M.; PRADO, V. M. (Org.). *Falando sobre gênero e sexualidades na educação: vamos nos permitir?* Curitiba: CRV, 2013. p. 59-72.

OLIVEIRA Z.M.L.P.; MADEIRA, A.M.F. Vivenciando o parto humanizado: um estudo fenomenológico sob a ótica de adolescentes. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, v. 36, n. 2, p. 133-40, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v36n2/v36n2a04.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

REZENDE J. M. À sombra do plátano. São Paulo: UNIFESPE, 2009. Disponível em: <http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/juliocesar.htm>. Acesso em: 27 set. 2013.

SANTOS, C. MacD.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *Revista Estudos Interdisciplinares de America Latina y El Caribe*, Israel: Universidade de Tel Aviv, v.16. n.1, p.147-164, 2005.

SÃO PAULO. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. *Violência obstétrica: você sabe o que é?* São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social e assessoria de imprensa da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2013.

SCAVONE, L. *Dar e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

TONELLI, M. J. F. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. *Psicologia & Sociedade*, v.16, n. 1, p. 151-160, 2004.

TORRES, T. L. M.; MOREIRA, M. F. S. Sexualidade juvenil e abordagens de educação voltada à sexualidade no Brasil. In: AYALA, E. S.; JIMÉNEZ, A. J. G.; CALA, V. C. (Org.). *Retos actuales de educación y salud transcultural*. Almería, Espanha: Editorial Universidad de Almería, 2014. p. 458-468.

_____. *Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade*. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2007.

VENTURA, M. *Direitos reprodutivos no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Fundação Mac Arthur, 2009. Disponível em: <<http://www.generoracaetnia.org.br/publicacoes/Direitos%20Reprodutivos%20no%20Brasil%203%2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

VIANA, P. Grupo Curumim, maio 2014. Disponível em: <<http://parteirastradicionais.wordpress.com>>. Acesso em: 1 jul.2014.

VIANNA, A.; LACERDA, P. *Direitos e políticas sociais no Brasil: mapeamento e diagnóstico*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

CAPÍTULO 6

MULHER COM DEFICIÊNCIA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Mary da Silva Profeta

Nara Francieli Maldonado



INTRODUÇÃO

Organizações nacionais e internacionais têm dirigido sua atenção e pesquisas em torno da mulher e mais precisamente dos seus direitos e da violência doméstica sobre elas. Mas, a ideia que ainda se tem sobre o tema é de que essa violência é pequena, sem significação, sem relevância, vez que se dá em âmbito familiar nada importante, além de grande parte da sociedade considerar que ele está longe da vida da maioria das pessoas, mesmo que a mídia, especialmente a televisiva demonstre com frequência.

Segundo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, no mundo, uma em cada cinco mulheres faltam ao trabalho, devido a atos de violência sofridos dentro de suas casas. Que a cada

cinco anos, uma mulher perde um ano de vida saudável pela violência sofrida.

É inegável, historicamente, que a construção legal dos direitos fundamentais da pessoa, se deu, inicialmente, com a exclusão da mulher.

ALGUNS DADOS SOBRE A SITUAÇÃO DA MULHER NO MUNDO

Um dos documentos históricos paradigma de todas as cartas de direitos contemporâneas é a clássica “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” da Revolução Francesa de 1789. Na ocasião a célebre Olimpe de Gouges foi guilhotinada por reclamar igualdade política para ambos os sexos. Escritora, ela elaborou a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (1791), na qual pedia que fossem abolidos todos os privilégios masculinos. O primeiro artigo dessa declaração proclama que “a mulher nasce livre e permanece igual ao homem em seus direitos”. Na condenação de Olimpe de Gouges consta a acusação “de ter querido ser um homem de Estado e ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo.

Relatório divulgado a propósito do Dia Internacional da Mulher de 2001 pelo órgão executivo da União Européia (UE) destacou que 120 mil mulheres e crianças são introduzidas ilegalmente, por ano, na UE. A maior parte é do Leste Europeu. Há estimativas de que os bandos transportam até 500 mil mulheres para a UE a cada ano. A meta do tráfico de pessoas é não somente a prostituição, mas também a exploração de mão-de-obra sob condições semelhantes às da escravidão, diz o relatório (MELLO; MASSULA, 2013, p.1).

De acordo com o grupo de pesquisa norte-americano *Protection Project*, dois milhões de mulheres e crianças são “vendidas” a cada ano.

Todos os anos, pelo menos 120 mil mulheres são contrabandeadas para a Europa ocidental, a maioria procedente das regiões leste e central do continente, obrigadas a trabalhar como prostitutas. ***São números que assombram.*** Outros fatos denunciados pelo Protection Project (2002 apud MELLO; MASSULA, 2013):

- As asiáticas são “vendidas” para bordéis da América do Norte por 16 mil dólares, cada;

- Cerca de 200 mil meninas do Nepal, a maioria menor de 14 anos, trabalham como escravas sexuais na Índia;
- Pelo menos 10 mil mulheres da antiga União Soviética transformaram-se, forçosamente, em prostitutas em Israel;
- O governo tailandês relatou a venda de 60 mil crianças para o mercado da prostituição;
- Dez mil crianças, entre seis e 14 anos de idade, passaram a trabalhar como escravas sexuais em bordéis de Sri Lanka;
- Cerca de 20 mil mulheres e crianças de Mianmar foram obrigadas a se converter à prostituição na Tailândia.

Grupo norte-americano diz, ainda, que, dos 155 casos de prostituição involuntária ou forçada levados perante tribunais na Holanda, apenas quatro resultaram na condenação dos traficantes sexuais. O Protection Project está compilando dados relativos a leis sobre tráfico de mulheres, prostituição forçada e escravidão em 190 países e 63 territórios.

Na Grã-Bretanha, estão surgindo detalhes sobre dezenas de adolescentes que estavam em custódia de serviços sociais e foram seqüestradas por gangues organizadas e obrigadas a trabalhar como prostitutas, principalmente na Itália.

As meninas em questão eram africanas, que haviam chegado à Grã-Bretanha em busca de asilo. Depois que chegavam ao aeroporto de Gatwick, no sul da Inglaterra, se internavam em serviços sociais de West Sussex.

A ONU e a Federação Internacional Helsinque de Direitos Humanos dizem que 75 mil brasileiras devem ser obrigadas a se prostituir nos países da União Européia. De acordo com as Nações Unidas, o Brasil é hoje o maior “exportador” de mulheres escravas da América do Sul. Segundo o governo brasileiro, há uma estimativa de que, a maioria das mulheres nessa situação vêm, pela ordem, de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. São moças que vão para o exterior em busca de uma vida melhor e acabam sendo vítimas de quadrilhas organizadas (MELLO; MASSULA,2013).

Surgem paralelos à violência dados de desigualdade social que são muito significativos e causam ainda mais preocupações, e, levam a uma reflexão de que as mulheres da classe humilde, da operária e a dona de casa sofrem ainda mais agressões vindas dos seus parceiros, pais, irmãos, filhos e filhas, vizinhos, entre outros.

Estes dados oficiais nos revelam sim, o quanto a violência contra a mulher é um interveniente que muda os setores da sociedade com a economia, saúde, trabalho entre outros, pois os gastos, oriundos de problemas que políticas públicas, se bem executadas, revolveriam são imensos. E, evidente, tudo perpassa pelo sistema de educação que não dá conta de empoderar a mulher com autonomia e municiar a sociedade para que compreenda vez por todas, que a violência tem de ser extirpada.

Quando ouvimos informações de que em cada três mulheres, uma já foi vítima da violência neste século XXI há um estranhamento, exatamente, porque uma de nós leitora e mulher, não sofreu violência. A questão da violência doméstica contra a mulher, infelizmente é uma realidade.

A ONU apresenta dados alarmantes a respeito da menina e da mulher no mundo: aproximadamente 60 milhões de meninas que deveriam estar vivas, estão desaparecidas em diversos países e, a maior concentração é na Ásia que apresenta resultados de abortos seletivos, negligência nos primeiros anos de vida, além de assassinatos. Na África do Sul apenas 3% dos casos de estupros são denunciados, enquanto nos Estados Unidos esse número sobe para 16% e no Brasil, segundo dados da (Data Senado) de 2011, apenas 8% denunciam na maioria das vezes, 63% na minoria das vezes e 27% não denunciam.

Especialmente na África e no Sul da Ásia, aponta a OMS é muito comum à prática do matrimônio precoce que é uma forma de violência sexual, pois as meninas são forçadas ao casamento e a relação sexual que acarreta risco para a sua saúde, inclusive com inúmeros casos de HIV/AIDS e a ausência na escola. Outro estudo da OMS aponta que entre 11 países a porcentagem de mulheres submetidas à violência sexual por um parceiro íntimo é de 6% para o Japão e 59% para Etiópia. Pesquisas apontam ainda que metade das mulheres vítimas de homicídios é por marido ou parceiro que estão, ou que já saíram de suas vidas.

O Brasil ocupa o 7º lugar, num universo de 84 países do mundo, como o que tem mais mulheres mortas com violência doméstica e familiar e, o Espírito Santo é o que registra índice recorde com 9,4 vitimas mulheres de homicídio para cada 100 mil mulheres e o Piauí é o que tem menos, com 2,6 vitimas para cada 100 mil mulheres. Dentre essas mulheres e meninas estão as com diferentes deficiências e vamos voltar o estudo e o olhar a elas.

SER MULHER E TER DEFICIÊNCIA. COMO É CONVIVER NESSA DUPLICIDADE?

Ser mulher e ter deficiência: como enfrentar essa dupla discriminação é sempre a pergunta que se faz?

Da violência não escapa nem a mulher com deficiência.

Engana-se quem pensa que a mulher com deficiência não sofre violência devido a sua condição limitante, muitas vezes, até de imobilidade em uma cama ou cadeira de rodas, cegas, surdas, autistas, intelectualmente prejudicadas ou outras. A violência está presente na vida delas, ainda que as leis contra esta arbitrariedades estejam estampadas em diversos documentos e, com punição mais severa de acordo com a Lei Maria da Penha, que diz: se a violência doméstica for cometida contra a mulher com deficiência, a pena será aumentada em 1/3. Poucas mulheres, e mesmo a sociedade, têm conhecimento deste importante destaque.

Não se deve encarar esta prerrogativa da lei como prioridade, mas sim como medida, devido às mulheres serem mais frágeis e indefesas, pois como apresentado, uma grande maioria tem limitação em sua locomoção, tem membros seccionados, paralisados e não têm defesa imediata de correr, de gritar, de ver que será agredida e de poder simultaneamente a agressão, buscar ajuda.

A Lei Maria da Penha recebeu este nome devido a uma mulher que foi tão violentada por seu companheiro, e que hoje é cadeirante e muito atuante na luta contra todo e qualquer tipo de violência sobre a mulher. A Lei combate a violência sem distinção de orientação sexual, incluindo lésbica, travestis, transexual, transgêneros e, independente de credo, cor, ou outro fator.

Dados da Secretária de Segurança Pública de São Paulo informam que nos meses de setembro de 2011 a maio de 2012, 55.174 mulheres foram vítimas de violência física e 34.906, no interior do estado. A residência, chamada lar que, em princípio deveria ser lugar de respeito é o cenário das agressões. São maridos, namorados, ou e nas duas condições e companheiros representando 41,2% dos agressores. Amigos ou conhecidos são 8,1% e desconhecidos, 9,2%. Fatores apontados como machismo ocupam 46% e alcoolismo 31% (IPSOS INSTITUTO AVON, 2011).

Dados do IBGE/ 2010 apontam que o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência e destas, 25.800.000 são de mulheres com deficiência, e, entre elas, as que sofrem violência doméstica de toda sorte por seus maridos, companheiros, irmãos, pais, avós, outros familiares ou tutores. No período de 14 a 15 de abril de 2012, durante o I Encontro Nacional de Políticas Públicas para Mulheres com Deficiência realizado em São Paulo, elaborou-se a Declaração sobre os Direitos das Mulheres com Deficiência do Brasil, na qual, alguns aspectos importantes foram acordados: *respeito, dignidade, independência individual, liberdade para fazer suas escolhas, plena e efetiva participação e inclusão na sociedade brasileira*, que por sua vez deve ser acessível e lhes propiciar oportunidades, igualdade de condições e tratamento, respeitando-se sempre suas habilidades e limitações.

Neste sentido é que se pesquisa muito sobre a violência sofrida pela mulher com deficiência, inicialmente em documentos oficiais atualizados, além de considerar os mais antigos e os mais gerais sobre a discriminação e, qualquer tipo de violência sobre aquela mulher que já é discriminada por ser mulher, seguida por ser deficiente e aí somam-se outros fatores: etnia, religião, classe social entre outros.

Dados da coordenadoria de Políticas de Pessoas com Deficiência da secretaria nacional de Promoção da Pessoa com Deficiência informam importantes aspectos sobre as garantias constituídas em leis em defesa da mulher e da importância da transformação que deve haver na hora de a mulher denunciar o seu agressor. Ferreira (2010) também aponta que a discriminação sobre a mulher com deficiência é duplamente evidenciada e nos diz que, por ser pessoa com deficiência, ela tem menos oportunidade de denunciar, pois nunca se tem a garantia de quem irá protegê-la depois disso. Sozinha é muito mais difícil que ela se defenda, e, muitas vezes,

como tantas outras, ela não conhece convenções e tratados firmados em leis que a defendam, que lhe assegure medidas protetivas.

Mas, de que forma a violência sobre a mulher com deficiência é diferente ou igual das demais? Como elas podem ser protegidas contra seus agressores violentos?

Ferreira (2010) aponta que a International Network of Women with Disabilities (INWWD) conduziu uma série de debates sobre a violência na mulher com deficiência em 2009/2010 para que algumas respostas fossem encontradas, e, para isso, as mulheres agredidas davam seus relatos e desse procedimento é que surgiu o Relatório.

A missão da INWWD é de capacitar as mulheres com deficiência para compartilharem suas experiências e conhecimento e com isso empoderá-las a defenderem seus direitos, provocarem transformações e inclusão positivas em suas localidades residenciais, no envolvimento em políticas de todos os níveis e enfim-oportunizando a colaborarem na construção de um mundo mais digno e justo que reconheça e respeite as diferenças, a deficiência, gênero e direitos humanos.

O Relatório tem como principal objetivo educar as pessoas sobre a violência vivida. Ele recomenda sobre ações que distintos órgãos podem fazer como agentes intervenientes de colaboração: governos nacionais, estaduais e locais, ONU, entidades provedoras de serviços, sociedade civil, doadores e também, grupos organizados de mulheres, grupos de direitos humanos, organizações de combate às doenças infectocontagiosas como HIV e entidade de pessoas com deficiências organizadas e outras, para que juntos possam acabar com a violência sobre as mulheres com deficiência.

Também uma da missão do Relatório está em motivar instituições que lidam com a violência sobre a mulher que incluam a prevenção da violência sobre as mulheres com deficiência em seu trabalho e que elas tenham segurança e saibam se proteger contra a violência.

Muitas vezes, a mulher, mesmo num ambiente de discussão, não dá conta de que será agredida e de que forma. Isso ocorre com a mulher cega, pois como não enxerga, não tem a dimensão de que será agredida e com o que será agredida. Por essa razão também é que não é possível deixar de lutar pelo extermínio da violência sobre a mulher com deficiência, pois

na citação acima, quando a mulher der conta já foi, por exemplo, espancada pelo seu agressor. Não raramente, a agressão vem de outra mulher. De uma filha, nora, neta, irmã, mãe... É de fato uma complexidade lidar com a questão da violência sobre a mulher com deficiência, mas não por isso, desistir das discussões, das exigências de leis protetivas, de políticas públicas de prevenção e atenção à mulher com deficiência, entre outras medidas.

Neste século XXI, as mulheres com deficiência têm mais confiança na justiça e estão mais seguras de suas decisões e, por isso têm dado mais visibilidade também à sua condição de mulher agredida e, se expressam sobre o tema por meio de entrevistas, as quais dão maiores subsídios para ações das políticas, do respeito em cumprimento às leis e também, para evidenciar com quais agentes da violência ela interage no seu cotidiano. Nessa fase e conscientes dos seus direitos estão seguras do pleno exercício de cidadania, sendo um deles, o de denunciar formalmente contra qualquer ato que fira sua dignidade humana, tais como garantem: Declaração dos Direitos da Mulher com Deficiência: Relatório: Violência contra a Mulher com Deficiência da Rede Internacional de Mulheres com Deficiência, Lei Maria da Penha, entre outros que asseguram sua integridade física, moral e social. Com isso, mais um segmento de mulheres terão sobre si, macro olhar de todas as instituições em defesa dos seus direitos.

Em relação à agressão, tem-se, esquematicamente, o seguinte quadro de ações realizadas pelas vítimas, conforme dados trazidos anteriormente:

	DataSenado 2005	DataSenado 2007	DataSenado 2009	DataSenado 2011
Comunicou junto a delegacia da mulher	22%	18,7%	28% (Delegacias da mulher e comum)	11%
Comunicou junto a delegacia comum	16%	22,8%		17%
Total	38%	41,5%	28%	28%
Não fez nada	19%	27,6%	Não consta	23%

Analisando os dados acima, constata-se que, dentre as mulheres vítimas de violência, tem diminuído os casos de comunicação da agressão junto à autoridade policial. Ao mesmo tempo, constata-se que a quantidade de mulheres que se declaram vítimas de agressão aumentou de 17% em (PESQUISA DATA SENADO, 2005), para 19% (DATA SENADO, 2011).

Considero, mesmo com mudanças e avanços, que a condição dos espaços, para que as mulheres façam suas denúncias não lhes são favoráveis, seguros, confiáveis, pois, em geral ficam expostas e são ouvidas por outras pessoas que não têm a ver com a questão, podendo mesmo ser agredidas pelos seus algozes, quando estes descobrem que foram até uma Delegacia de Defesa e Direitos da Mulher-DDDM, por exemplo, denunciá-los. É preciso dar melhores condições e privacidade. Preservar mais a mulher para que ela se sinta acolhida e protegida para denunciar.

Casos bastantes complexos são das mulheres com deficiência intelectual e as com doença mental, ou transtornos psiquiátricos como muitos denominam.

A Lei Maria da Penha mantém um Núcleo Especializado na Defensoria Pública para atender aquelas pessoas. Elas em geral fazem revelações preocupantes, como, por exemplo, ser impossível a convivência familiar e o restabelecimento da harmonia. Por isso, recorrem aos órgãos que lhe possam dar orientação e apoio.

Amaral (2013) diz que:

Estado e família devem repensar o modo de acolhimento, tratamento e auxílio multidisciplinar à pessoa portadora do transtorno mental. A própria Lei Maria da penha, em seus diversos dispositivos, sinaliza que é diploma vocacionado para a paz e reconstrução familiar. Essa Lei acaba com a tradicional fórmula ortodoxa e ultrapassada de julgamentos e cria o que vem se denominando no cenário jurídico internacional de círculos decisórios, com a obrigatória convocação de psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais e outros experts para o debate da controvérsia familiar e seu melhor desenlace, sob suas múltiplas facetas, algumas imperceptíveis para o mero operador do Direito.

Uma atenção primordial deve ser dada a diferenciação que registremos abaixo entre pessoas com deficiência e pessoas doentes, todavia

chamamos também atenção para mais uma reflexão de Amaral (2013), quando nos informa que:

Boletins de ocorrência, medidas protetivas, denúncias e sentenças devem logo descer do palco quando em cena a questão da doença e da perturbação s da saúde mental do indivíduo, verdadeira protagonista sem coadjuvantes dos pesadelos e lamentações sentidos pelo núcleo familiar. Não importando, essa concepção, no encerramento do processo, mas na forma de conduzi-lo mudando a ideia de um mérito adstrito a um insípido pedido inicial. Na lei Maria da Penha o único mérito é a busca da concórdia familiar.

Percebemos a complexidade de se lidar com as pessoas com deficiência intelectual e com transtornos ou doenças mentais. Mas ambas não devem se confundir. Deficiência intelectual e doença mental são distintas. De todo modo é complexo também o atendimento a estas pessoas, pois não são dignas de atenção e credibilidade em suas queixas. Por isso, as DDDMs necessitam de pessoas capacitadas para atendimento diferenciado que tais pessoas necessitam. A questão, por exemplo, do conhecimento em LIBRAS é um fator que não pode mais ser desprezado como necessidade básica nas delegacias e outros órgão de atendimento e proteção à mulher com deficiência. Além dos documentos citados a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi adotada em 2006 e entrou em vigor em 03 de maio de 2008. É outro meio legal de a mulher ter a garantia de que não está desamparada legalmente, mas para isso, além da visibilidade de sua condição, há o fator denúncia.

Nem toda pessoa com deficiência intelectual é incapaz de dirigir sua própria vida, já a pessoas com doença mental tem mais necessidade de apoio em sua tomada de decisões. Não são como cita Amaral. Incapazes de exercerem seus atos civis de cidadãos, assim como ter vida independente em sociedade. Muitas coisas não acontecem em razão de a própria sociedade não conhecer e não saber lidar com as diferenças e, portanto, ignora potencialidades e direitos das pessoas com deficiência intelectual, física e sensorial.

Não podemos enquanto estudiosos e pesquisadores induzir que leitores, pessoas interessadas em conhecer temáticas com esta, que ter uma

pessoa com deficiência intelectual ou doente mental, seja um cruz pesada para a família. É precoce e irresponsabilidade afirmar que com aquelas pessoas a família só terá gastos e desesperança. Nunca estaremos na pele da família ainda que tenhamos, ou, venhamos a ter alguma pessoa nestas condições em nossa família.

Também discordamos quando Amaral (2013) relata que é preciso tirar doentes mentais da solidão e dar-lhes boas recordações e momentos de felicidade e prazer. Não podemos, sobre forma de estigmatizarmos e discriminarmos, determinar o que é bom ou não a uma pessoa comum, muito menos a uma pessoa com doença mental. As Políticas Públicas, a medicina, os familiares, os profissionais envolvidos é que devem dar caminhos e empoderar a pessoa em questão, para que ela descubra e caminhe sobre os trilhos do que lhe faz feliz, ou não. Para caminhar neste mundo tão abstrato para leigos, é preciso discernir entre o que é e não é nosso papel intervindo no processo de reabilitação, educação, medicação e outros. São as pessoas deficientes intelectuais ou as com doenças mentais que dão diretrizes a quem atua com elas e não os profissionais e outros que ela tem por perto no dia a dia.

Hoje o paradigma e o da desinstitucionalização e para isso as famílias devem ser muito orientadas e terem acompanhamento em todo o período que a pessoa necessitar de atendimentos específicos.

Então por isso é que existem diferentes documentos de direitos da pessoa com deficiência. Para que não haja confusão de entendimento, atendimento, tratamento e outros procedimentos e a esse respeito Pugliuse (2008) vai discorrer sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Para a autora a palavra chave do artigo 16 da citada Convenção é a prevenção.

Mais uma razão para que a legislação brasileira passe por modificações e sejam melhoradas com ou sem a aprovação do estatuto da Pessoa com Deficiência eu é outro documento que foi construído, mas que tem que se adequar à Convenção, para que se efetive.

São muitas leis, muitos documentos e o mais importante que é o cumprimento, a execução de projetos por ela baseados e nela assegurados pouco acontecem.

Pugliese (2008) cita um trecho do poeta Carlos Drummond de Andrade que se encaixa perfeitamente neste contexto quando indignado ele diz: “porque nos espantamos tanto com a existência de guerras, tragédias e violência, se o próprio ser humano, cotidianamente, cerca-se de palavras, ideias e referência sobre o ato de matar”.

De tal sorte que para Drummond o espantoso, o assombroso é ainda existirem no mundo amor, música e solidariedade.

Considera-se, que o poeta tenha exagerado em sua indignação, porque amor, música e solidariedade fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, mas não deveria ser só de parte da população a curti-lo, mas sim de toda humanidade. Haveria menos desamor e menos violência.

Werneck (2007), analisando a questão da violência sobre a mulher diz:

É um ato violento tanto aquele que gera um dano físico como o que impede o direito de ir e vir de uma pessoa com deficiência, “mesmo que não haja sangue”. É preciso considerara violência em todas as suas manifestações, para que as estratégias de prevenção sejam mais eficazes. (WERNECK, 2007, p.24).

E diante de todas essas afirmações ou dúvidas e manifestações, fica uma pergunta: porque, afinal, tanta brutalidade?

Não se desconsidera fatores sociais, econômicos, ambientais, culturais que são recorrentes nas atitudes de violência e, mais precisamente entre o agressor e a agredida. Essas pessoas que têm nível inferior são sempre mais vulneráveis e excluídas desde tempos remotos e, segundo a ONU, 82% das pessoas com deficiência no mundo ainda é de classe humilde e muitas vivem abaixo da linha da pobreza. No caso do Brasil, existem muitas famílias abaixo da linha da miséria e por isso, a precariedade dentre as 400 milhões dessas pessoas também no universo brasileiro.

No Brasil em que pese inúmeras leis de direitos, outro fator que contribui para a violência é a condição étnico racial, de gênero, religião e ainda região. Como a deficiência tem maior proporção em mulheres, a violência sobre elas é também marcada porque quem a pratica porque sente-se superior e mais forte.

É neste sentido que a mulher com deficiência não pode ficar vulnerável, fragilizada e escondida. Se a violência não for denunciada, sua invisibilidade poderá ser eterna. Por isso mulheres com deficiências estejam atentas para o seu ambiente de trabalho, familiar, de amigos, vizinhos, porque a violência sobre vocês virá de onde mesmo espera e muitas vezes gratuitamente, ou seja, nem precisa haver provocações, basta haver um pouco mais de álcool, de droga, de vaidade pessoal e de machismo que a violência vai emergir.

O ambiente familiar é o mais propício, seguido dele vem o de trabalho, e para as mulheres que vivem em instituições, em muitos casos, é o lugar de maior agressão física, assédio moral e sexual. Não há só um formato de atitudes de violência, abuso, ou ambos, que a mulher com deficiência sofre. Se ela não tiver seus direitos básicos garantidos como prescritos em tantas leis, se, os seus direitos básicos e fundamentais são violados, isso se caracteriza como violência e abuso, muitas vezes por excesso de poder, mas a falta dele também gera conflitos.

Pugliuse (2008) fala em Direito pelo avesso referindo-se a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que, em seu artigo 16 diz que todos os países devem adotar medidas protetivas sobre as pessoas com deficiência que sofrem violência, abuso e exploração porque leis de proteção aos direitos existem, mas grande número não é eficaz. Em relação à violência contra a menina, contra a criança com deficiência, além de toda legislação, o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece ações diferenciadas à saúde e medidas sócio educativas.

CONCLUSÃO

Para conclusão deste artigo, abaixo um relato de A.S, uma amiga que é mulher com deficiência física-cadeirante, que convive com L.R, que foi parar numa cadeira de rodas por extremada violência. O relato está na íntegra, sem alteração da Norma Culta da Língua Portuguesa, sem interpretações ou outra alteração em respeito à sua veracidade. Os nomes são fictícios. Apenas o formato segue com Times New Roman 12, que é exigência das normas para publicação.

RELATO

“Conheci L.R em 2011, quando fomos convidados p/ assistirmos uma palestra sobre “Deficiência”, achei o tema interessante até pé essa é minha realidade hj, tornei-me usuária de cadeira de rodas fazem 7 anos. Nunca achei minha limitação muito grave, afinal tenho boa saúde, vou onde quero e preciso, faço tudo o que uma pessoa na “vertical” (em pé) faz, a única diferença é q estou na horizontal, foi triste qdo não pude mais andar? Claro q foi, mas o fim do mundo. Mas nesse dia, dessa palestra, me deparei com casos muito piores do q o meu... Cheguei um pouco atrasada, e tive q ficar no fundo da sala, “estacionei” minha cadeira, ao lado da cadeira de uma moça bem jovem, loira, muito bem vestida e muito simpática, além de linda, rosto perfeito! Ela sorriu p/ mim e eu retribui... A palestra continuou, e ao término começamos a conversar, e claro, mais do q natural qdo 2 cadeirantes se encontram e existe a abertura, leia-se sorriso e simpatia, vamos logo perguntando: “O que houve com vc?” Ela me perguntou primeiro, eu expliquei toda a minha odisseia, aí foi minha vez... E com vc o q ocorreu? Ela me contou com uma sombra de tristeza no olhar q havia caído da sacada de sua casa, nossa fiquei boquiaberta, pq uma queda de sacada a meu ver, não poderia deixar ninguém na cadeira de rodas, mas aí a L.R aprofundou o assunto e começou me contar detalhes... “Ela e o marido, casamento já de 6 anos, meio conturbado por ciúmes e insegurança, por parte dele. Ele bem mais velho do q ela, 14 anos mais velho e ela linda, loura, com 20 anos, com certeza chamava, atenção por onde passasse ou chegasse... E nessa fatídica noite, não poderia deixar de ser, mais uma briga por ciúmes, ele alterado por causa da bebida, do temperamento possessivo e se achando dono dela, não admitia em hipótese alguma, nem por sonho, q um dia ela o traísse ou o deixasse; ela por sua vez tb estava meio alteradinha por causa de 2 caipirinhas, qdo bebia tb ficava mais corajosa... Chegaram em casa mais cedo q o de costume, pq ele cismou q tinha um moço da idade dela, paquerando-a, e aí em uma atitude extremamente de “macho”, literalmente jogou o dinheiro da conta sobre mesa, pegou-a pelo braço e literalmente a arrastou p/ o carro, isso já era comum acontecer, abriu a porta e empurrou-a no banco, batendo violentamente a porta, entrou no carro, deu partida e saiu cantando pneus... Chegaram em casa rápido, D.R, o filho deles de apenas 3 anos estava na casa da vó, então aquela noite prometia mais uma surra... Ela desceu e correu escada acima tentando entrar mó quarto e trancar a porta, mas ele foi mais rápido e a agarrou pelos cabelos compridos, trazendo ela p/ bem perto dele, e falando no ouvido dela q ela era uma puta, puta exclusiva dele, pq ele tinha comprado ela da mãe dela; nisso a empurrou na cama com toda violência e partiu p/ cima dela, dando tapas em seu rosto, ela gritava, e qto mais gritava ele batia, aí a única alternativa em q ela pensou foi largar o corpo fingindo

q estava desmaiada, qdo ele percebeu, ele parou e começou a chorar; aí se levantou na menção de ir até o banheiro pegar um pouco de água p/ passar em seu rosto, todo marcado. E qdo ele virou as costas ela se levantou e tentou correr p/ a porta do quarto, mais uma vez ele foi mais rápido e a agarrou pela blusa rasgando inteira, deixando-a só de sutiã, a porta da sacada estava aberta e eles entraram em luta corporal, ele a empurrou p/ a porta da sacada, e como não havia nenhuma grade de proteção, apenas duas jardineiras, que não suportaram o peso de L.R, ela caiu de uma altura e três metros, batendo com a cabeça na guia da sarjeta, vindo desfalecer, ela teve traumatismo craniano, em decorrência disso perdeu o paladar e o olfato e tb seccionou 5 vertebra lombar.

Nem preciso relatar que a vida de ambos mudou por completo, a dela pq seu futuro passou a ser uma cadeira de rodas. Hj ela tem 31 anos, está sim sobre rodas, mas está feliz vivendo com o filho e totalmente livre do marido, pq depois de tudo o q houve, ele paga todas as despesas dela e do filho, mas não quis continuar casado com uma “aleijada”, como ele mesmo a denomina.

Como nossa justiça é fraca, falha e cega ele apenas respondeu a um inquérito q foi instaurado por causa do acidente, mas como não tinham outras testemunhas, pq nesses casos de família ninguém quer se envolver, o inquérito acabou sendo arquivado.

Minha opinião sobre tudo isso que acabei de relatar, é que nem toda forma de amar vale a pena, e que o amor e o ódio andam de mãos dadas, tendo apenas uma linha tênue que os separa, chamada RESPEITO”. (A.S). Relato de N.M

Acredito que a discriminação seja um tipo de violência que tem perseguido uma grande parte da população brasileira. Ela atinge principalmente os mais fracos, os que não tiveram a possibilidade de se educar adequadamente, os descendentes afro-brasileiros e de algumas outras etnias que tem trabalhado e sobrevivido abaixo até da linha de pobreza. Ainda até que o governo federal esteja criando planos para o combate a pobreza, muito ainda se tem a fazer.

Embora os tipos de violência praticados possam diferir dependendo da cultura e, situação socioeconômica, há aspectos dessa violência que são universais. A violência baseada no gênero tem raízes na falta de igualdade entre homens e mulheres e, ocorre com frequência nos lares, dentro do seio familiar. A tolerância da sociedade para com a violência baseada no gênero e

a privacidade do ato violento quando praticado dentro de casa, fazem com que essa violência se torne de invisível ou difícil de ser detectada.

Destaco que a violência contra os deficientes traz consigo, a violência moral e ou psicológica, a injúria, a ignorância, a desfeita, chegando até aos atos de violência física. Diferentemente da violência física a violência moral e ou psicológica tem menor visibilidade. Suas decorrências não são percebidas de imediato, vindo a chegar a um estado avançado. Ocorrem evidências de depressão, de dependência química, de isolamento e até suicídio. Esse tipo de violência podemos encontrar todos os dias, em vários lugares onde estejam pessoas com deficiência, a começar pelas escolas. Apesar das mesmas terem incluído os deficientes, a falta de acessibilidade é muito grande, o que faz com que muitos deles mal consigam aprender o básico, ficando impossível o aprendizado por serem deixadas de lado. Isso impede homens e mulheres de se desenvolverem, deixando-os sem esse direito de seguirem profissões, descobrirem suas habilidades, de participarem do mundo e de viverem plenamente.

Comecei a pensar como é isso em relação às mulheres, pois por percorrer muitas cidades e participar de várias palestras e eventos sobre a deficiência visual percebi que elas, as mulheres deficientes também sofrem todo tipo de abusos. São desvalorizadas, inferiorizadas não só pela sociedade, mas entre os próprios deficientes onde o machismo predomina. Ao nos referirmos a relação entre homens e mulheres pergunto-me: O que diferencia essas das outras mulheres que não possuem deficiência? Apenas a deficiência mesmo, todas, entretanto são mulheres, e como tal deveriam reivindicar seus direitos e oportunidades por elas mesmas percebidas.

Será que as mulheres deficientes são agredidas pelos seus parceiros? Será que elas se casam? Qual a participação delas na sociedade? E quais as necessidades dessas mulheres? Será que se contentam apenas de serem cuidadas, ou será que apesar de estarem e possuírem apenas uma deficiência procuram também igualdade, valorização e respeito?

O tema da mulher com deficiência está atrasado em todos os sentidos e, em milhares de anos assim como o tema da sexualidade. Há necessidade de as incluirmos em discussões de valores sociais, pensando nos avanços de políticas públicas, na participação política mesmo, na educação

sexual, nos direitos sexuais e reprodutivos na família, no trabalho e também tratarmos os fatos de violência contra as mulheres com deficiência, que são tão pouco divulgados e assistidos, enfim, em sua cidadania.

Embora no Brasil a violência seja um fenômeno reconhecidamente presente na vida de milhões de mulheres, não existem estatísticas sistemáticas e oficiais que apontem para a magnitude deste fenômeno. Todavia, a mulher com deficiência sofre violência doméstica tanto quanto, ou mais que a mulher sem deficiência devido a sua vulnerabilidade, falta de apoio, de aceitação da sociedade e na família. Sofre todas as amarguras de ser desacreditada, não ser ouvida, não ser respeitada quando faz uma reclamação ou chega ao extremo de fazer uma denúncia formal, conseqüentemente levando-a ao silêncio, proporcionando a impunidade ao agressor.

No Brasil, há órgãos criados para que a mulher brasileira, no caso de violação, nas ações de prevenção e enfrentamento a violência, possa se apoiar. Destaca-se o numero de atendimentos realizados pela central de atendimento à mulher, LIGUE 180, mais 68 casas abrigo, 146 centros de referência, 56 núcleos de atendimentos especializados da Defensoria Públicas, 475 delegacias ou postos especializados de atendimento as mulheres, etc ,ou seja, há órgãos especiais para denúncias nos casos de violência, basta que a mulher violentada os acione.

Uma importante ação do governo federal, por intermédio da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, contribui para a produção de dados e informações sistematizadas sobre o fenômeno da violência contra as mulheres: A criação em novembro de 2005 da Central de Atendimento a mulher, com funcionamento integrado a Ouvidoria, funciona ininterruptamente e destina-se a receber denúncias ou relatos de violência, reclamações sobre o serviço da rede e a orientar as mulheres sobre seus direitos, encaminhando-as para os serviços quando necessário. Além de servir como uma importante porta de entrada na rede de atendimento para as mulheres em situação de violência, o serviço tem-se revelado bastante útil para o levantamento de informações que subsidiam o desenho da política de enfrentamento da violência e, para o monitoramento dos serviços que integram a rede em todo o país. No entanto, a mulher com deficiência está dentro do pacote, sem o recorte merecido e sem a atenção especial para as suas especificidades, sendo tratadas como igual, ainda que

sem o alcance de sua plenitude cidadã. É visível o descaso com as mulheres com deficiência.

No Sétimo Relatório Brasileiro da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, em seu artigo 6º informa que os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas, inclusive de caráter legislativo para suprimir todas as formas de tráfico de mulheres e exploração da mulher. Em todo documento do CEDAW, que consta de 122 páginas não há menção sobre políticas públicas para o segmento das mulheres com deficiência, estando por analogia embutidas em todo o material da Convenção sobre a eliminação sobre todas as formas de discriminação contra a mulher.

Cada vez que buscamos informações na internet sobre essa mulher, não encontramos quase nada, são pouquíssimos os links para pesquisa e conhecimento, confirmando assim que a preocupação social ainda não tem um olhar inclusivo para a nossa figura humana, não existindo também mobilização por parte desta categoria de mulher na história, para que obtenham seus direitos reconhecidos pela sociedade e governo, ou pelo menos o seu grito de rebeldia se ouça para que haja de fato um início de mudança no que diz respeito a assegurar o seu espaço para uma vida de cidadania plena. A falta de informação é um laço forte para a escravidão, para a servidão, para a prostituição e para a agressão. Mulheres bem informadas correm menos riscos de sofrer, ou, até de morrer nessas circunstâncias.

Na contextualização constante no preambulo na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, expressamente se reconhece que mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos de sofrer violência, tanto no lar quanto fora dele, além de lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração e ainda, se ressalta a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência. Merece destaque então as questões de gênero e de idade nos princípios e nos artigos específicos sobre mulheres com deficiência e crianças, artigo 6º e 7º respectivamente.

Ocorre que as múltiplas formas agravadas de discriminação, as mais graves e, sabia e constantemente ignoradas pelos estados, a partir da experiência dos outros tratados de direitos humanos, são as cometidas contra as mulheres e crianças com deficiência. Podemos citar alguns exemplos disso:

!-A família da paciente, uma mulher de 25 anos com vários problemas de saúde e que está tratando uma diabetes denunciou o caso à polícia. Conforme a vítima, nesta terça, ela estava sendo atendida pelo técnico de enfermagem. Na hora da aplicação de um creme para evitar escaras, o suspeito teria passado a mão nos seios e na vagina da mulher.

Em estado de choque, ela tentou acionar outros profissionais para relatar o ocorrido, mas toda vez que tocava uma campainha que há na UTI, o mesmo técnico aparecia. A paciente conseguiu pedir ajuda quando uma copeira entrou no leito.

O técnico de enfermagem tem passagem por porte de drogas e vai responder agora por estupro de vulnerável, crime com pena de 8 a 15 anos de reclusão. Fonte <http://a3.net.br/e115-08.htm>

2-Justiça concede Habeas Corpus para mãe que obrigava filha a se prostituir:

A justiça concedeu um pedido de Habeas Corpus, para uma mulher que é acusada de explorar e agredir a filha deficiente visual.

O caso foi denunciado com exclusividade pela equipe Airis Comunicação, em dezembro de 2012, quando a menor de 17 anos enviou e-mail pedindo ajuda.

Segundo ela, a mãe a obrigava a se prostituir em casa aos fins de semana, a agredia fisicamente e a ameaçava a vender para fora do país, no tráfico internacional de mulheres, se ela não obedecesse suas ordens.

Depois de uma operação policial montada para deter a mãe da jovem, ela foi presa e negou os crimes. Mas as provas obtidas pela polícia foram suficientes para decretar sua prisão preventiva, ou seja, até que fosse julgada.

Na semana passada, o advogado de defesa da mulher, entrou no Superior Tribunal de Justiça do estado em que o caso aconteceu, com um

pedido de Habeas Corpus para que a mulher pudesse responder ao processo em liberdade.

Mesmo já tendo conhecimento, que a mãe da jovem vendeu outra filha há seis anos para o tráfico internacional, a justiça concedeu direito à mulher responder o processo em liberdade.

A notícia pegou a muitos de surpresa, principalmente os delegados que participaram da operação. Na cidade em que o crime acontecia, o delegado que não quis aceitar a denúncia, e que depois acabou sendo identificado como um dos clientes da menina saiu da cadeia, mas continua afastado das suas funções.

De acordo com informações, ele também conseguiu Habeas Corpus, porque a justiça entendeu que ele apenas colaborava com a prostituição, mas não forçava a menor a o fazer.

Já sua mãe, acusada de agressão de incapaz, aliciamento de menores e de traficar uma das filhas para fora do país, acabou também ganhando o direito em responder ao processo em liberdade.

O medo agora, é que a mesma justiça conceda a mulher, o direito de voltar a conviver com a filha, caso ela entre na justiça pedindo a guarda da menor, que hoje está com outra família.

Em março deste ano de 2013, a jovem completou 18 anos de idade, e ficou, portanto, em maior idade civil, então, ninguém poderá segundo a lei, a obrigar a morar nem com a mãe, nem com a família que hoje ela mora.

Os irmãos menores continuam em abrigos provisórios de acordo com informações, mas também podem voltar ao convívio da mãe, se assim ela pedir.

Fonte Reportagem/Equipe AC. Giovana Miccelann. Especial para Airis Comunicação. Do A3 Online/-<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/01/enfermeiro-e-presno-no-df-suspeito-de-abusar-de-paciente-cega-em-uti.html> e <http://a3.net.br/e115-08.htm>.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.R. Um olhar sobre a Lei Maria da Penha: portadores de deficiência mental. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5500>. Acesso em: 15 maio 2013.

DECLARAÇÃO sobre os direitos das mulheres. Disponível em: <<http://atualidadesdodireito.com.br/violenciadegenero/2011/10/04/por-que-as-mulheres-nao-denunciam-seus-agressores-com-a-palavra-a-vitima/>>. Acesso em: 12 maio 2013.

FERREIRA, S. 40% das mulheres com deficiência já sofreram violência doméstica. Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/direitoeinformacao/40-das-mulheres-com-deficiencia-ja-sofreu-violencia-domestica/>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2000- Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

IPSOS - INSTITUTO AVON. Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil. Disponível em: <http://www.institutoavon.org.br/wp-content/themes/institutoavon/pdf/iavon_0109_pesq_portuga_vd2010_03_vl_bx.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LEI Maria da Penha e as mulheres com deficiência. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/lei-maria-da-penha-e-as-mulheres-com-deficiencia/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MELLO, M.; MASSULA, L. Tráfico de mulheres: prevenção, punição e proteção. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_58/artigos/Art_Monica.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Dados sobre mulheres e meninas na violência. Disponível em: <<http://www.isaude.net/pt-BR/noticia/34119/saude-publica/onu-adota-plano-global-para-violencia-contramulherese-meninas>>. Acesso em: 13 maio 2013.

PESQUISA DATA SENADO. Violência doméstica conta a mulher. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdf/datasenado/DataSenado-Pesquisa>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PUGLISE, V. Artigo 16 Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso. 2008. Disponível em: <www.vidabrasil.org.br/oktiva.net/anexo/225853>. Acesso em: 15 maio 2013.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre os direitos das

peças com deficiência. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

WERNECK, C. De preferência, com sangue. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=911&visualizar=1&CodigoDoTemplate=2>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CAPÍTULO 7

ENTRE RIOBALDO E DIADORIM: DISCUSSÕES SOBRE SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Érika Cecília Soares Oliveira

O AMOR ENTRE RIOBALDO E DIADORIM: O “INTRATÁVEL”¹ EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS

Por que foi que eu conheci aquele Menino? O senhor não conheceu, compadre meu Quelemém não conheceu, milhões de milhares de pessoas não conheceram. O senhor pense outra vez, repense o bem pensado: para que foi que eu tive de atravessar o rio, defronte com o Menino? (ROSA, 2001, p. 126).

O Menino meu deu a mão: e o que mão a mão diz é o curto; às vezes pode ser o mais adivinhado e conteúdo; isso também. E ele como sorriu. Digo ao senhor: até hoje para mim está sorrindo. Digo. Ele se chamava Reinaldo. (ROSA, p. 154).

“Dizem-me: este gênero de amor não é viável. Mas como *avaliar* a viabilidade? Por que o que é viável seria um Bem? Por que durar seria melhor do que *queimar*?” (Roland Barthes, Fragmentos de um discurso amoroso, p. 16, grifo do autor).

A escrita deste artigo surgiu diante da constatação de que nós, afeitos(as) às esferas dos saberes/fazerem psi, podemos e devemos dialogar com outros campos do conhecimento, na tentativa de produzir não apenas novos discursos, mas também outros dispositivos para pensar os temas que

¹ Expressão utilizada por Roland Barthes (2003, p. 15) em Fragmentos de um discurso amoroso.

atravessam a própria Psicologia. Acreditamos que a obra literária sempre pode nos auxiliar com questões que dizem respeito àquilo que em nós é humano, nossas angústias, medos e paixões, e que estes devem ser sempre inquiridos para que tenhamos melhor compreensão a respeito daquilo que nos (i)mobiliza em nossa travessia. Deste modo, consideramos válidas as tentativas de discutir assuntos que atravessam os pensares circunscritos ao terreno da Psicologia através do entrelaçamento das diversas formas artísticas (literatura, teatro, cinema), pois consideramos esses saberes também dotados de intencionalidades e ideologias próprias de qualquer construção humana. Porque as manifestações artísticas são dotadas de artefatos que também são responsáveis pelas construções de gênero, pensamos que nos familiarizar a elas seria um modo de encontrarmos linguagens que nos auxiliem nas indagações e construções teórico-práticas daquilo que entendemos como sexo, gênero e sexualidade.

Guimarães Rosa sugeria aos(às) seus(suas) leitores(as) que se fizesse uma interpretação de sua obra numa dimensão místico-religiosa. Dizia ele em correspondência ao seu tradutor italiano: “Você já notou, decerto, que, como eu, os meus livros, em essência, são ‘anti-intelectuais’ – defendem o altíssimo primado da intuição, da revelação, da inspiração sobre o bruxolear presunçoso da inteligência reflexiva, da razão, a megera cartesiana” (ROSA, 2003, p. 90); e mais adiante: “Por isso mesmo, como apreço de essência e acentuação, assim gostaria de considerá-los [seus livros]: a) cenário e realidade sertaneja: 1 ponto; b) * enredo: 2 pontos*; c) poesia: 3 pontos; d) valor metafísico-religioso: 4 pontos [...]” (ROSA, 2003, p. 90-1). Vamos, neste artigo, assumir o risco de não levar em consideração as sugestões do grande escritor para o entendimento de sua obra. Apesar disso, pensamos que o recorte que fazemos é apenas mais um, dentre os infinitos recortes, que este texto pode provocar em qualquer leitor(a) apaixonado(a) por sua obra.

A obra *Grande Sertão: Veredas* foi escrita em 1956 e retrata a história de Riobaldo e Diadorim, jagunços que pertenciam ao mesmo bando, e suas peregrinações nas chapadas e chapadões do sertão de Minas até o sul da Bahia. Trata-se da narrativa, em primeira pessoa, das lembranças e indagações de Riobaldo, agora velho, fazendeiro estabelecido, para um interlocutor invisível, provavelmente morador da cidade, ao qual ele chama de “doutor”. Nela, o passado do jagunço, seus feitos, batalhas, conquistas,

dúvidas e paradoxos são contados numa perspectiva filosófica, conduzindo o(a) leitor(a) numa trama que tece a relação afetivo/amorosa de Riobaldo e Reinaldo/Diadorim.

Riobaldo e Diadorim têm aproximadamente a mesma idade e se conhecem ainda jovens, por ocasião da travessia de Riobaldo em uma canoa pelo Rio São Francisco. Já nessa época, Diadorim mostra uma valentia invejável: “Mesmo com a pouca idade, que era a minha, percebi que, de me ver tremido assim, o menino tirava aumento para sua coragem.” (ROSA, 2001, p. 123). Naquele contexto dos Gerais, junto com o bando de jagunços, os dois transitam numa cultura cujo modelo de homem é a valentia, a virilidade e o destemor: “Sertão é o penal, criminal. Sertão é onde o homem tem de ter a dura nuca e a mão quadrada.” (ROSA, 2001, p. 126). Assim, ambientado dentro deste universo machista e falocêntrico de jagunços e coronéis lutando pelo poder, o afeto de Riobaldo por Diadorim questiona os padrões estabelecidos socialmente, ou a própria existência de Diadorim o faz. Na verdade, Diadorim é uma mulher travestida de homem. Maria Deodorina é o seu nome. A nosso ver, por várias razões ela pode ter lançado mão desse disfarce: seja para sobreviver no duro espaço dominado pela jagunçagem ou mesmo para não ter o destino imposto às mulheres do sertão. Diadorim é conhecido por seus companheiros como um guerreiro destemido: “O Reinaldo é valente como mais valente, sertanejo supro. E danado jagunço.” (ROSA, 2001, p. 583). Com o nome de Reinaldo, Diadorim² só revela este apelido para seu amigo, Riobaldo. Este segredo é o termômetro de um afeto impossível de ser visto pelos demais jagunços, já que o “cabra macho” do sertão se forma pela vingança, julgamentos, conquistas, violações de mulheres e pilhagens: “Jagunço – criatura paga para crimes” (ROSA, 2001, p. 236), negando e apagando qualquer possibilidade de se constituir, diante do desejo, de outro modo senão aquele embasado no machismo e seus derivados. “De que jeito eu podia amar um homem, meu de natureza igual, macho em suas roupas e suas armas, espalhado rústico em suas ações?! Me franzi. Ele tinha a culpa? Eu tinha a culpa?” (ROSA, 2001, p. 511). Nas palavras de Silva (2008, p. 216-217):

² A respeito do nome de Diadorim, existem algumas possibilidades de leitura. Resumidamente: Dia + adora + im (possui conotações positivas: *dia* e *adorar*) e Diá + dor + im (neste caso, constata-se a existência de conotações negativas: *diá* é abreviatura de diabo e *dor*) (SELLERS, 2008). Para além dessas possibilidades, também podemos encontrar: *dia*: diabo e *dorim*: Deus.

Talvez a novidade dessa obra rosiana, no que tange ao aspecto do exercício da sexualidade e das práticas de gênero adotadas no conjunto de jagunços, resida também, além de tantos fatores já discutidos pelos que construíram a fortuna crítica do escritor, no fato de exibir um jagunço em meio a uma aparente crise cultural, quando diante do amor por outro homem (por quem nutre desejo, de quem constantemente se lembra e tem ciúmes) e por quem, por outro lado, não encontra a realização de seu desejo, motivado pelo sentimento cultural de castração, de repressão, de negação de um valor que é, assim, interpretado como negativo e, se ratificado, visto como transgressor.

Ainda que o desejo por um igual fosse fortemente reprimido, a narrativa trazida por Riobaldo exalta o tempo todo o seu amigo e é carregada por forte carga afetiva. Então vejamos: “Que mesmo, no fim de tanta exaltação, meu amor inchou, de empapar todas as folhagens, e eu ambicionando de pegar em Diadorim, carregar Diadorim nos meus braços, beijar, as muitas demais vezes, sempre” (ROSA, 2001, p. 55); ou: “Conforme pensei em Diadorim. Só pensava era nele [...]. Eu queria morrer pensando em meu amigo Diadorim [...]” (ROSA, 2001, p. 37); ou: “Era ele estar perto de mim, e nada me faltava. Era ele fechar a cara e estar tristonho, e eu perdia meu sossego. Era ele estar por longe, e eu só nele pensava. E eu mesmo não entendia o que aquilo era?” (ROSA, p. 162) ou “[...] de Diadorim eu gostava com amor, que era impossível” (ROSA, p. 561). Ao longo de toda a obra vamos encontrando manifestações de ciúme, ambiguidade, oscilações, paradoxos e fascínio relatados pelo jagunço.

Neste artigo, entendemos que, pelo fato de Riobaldo não saber que Diadorim é uma mulher, senão na parte final do livro, seu desejo pode ser considerado de caráter homoafetivo. E é a partir disso que tentamos entender a obra de Guimarães Rosa, pois concordamos com Silva (2008, p. 209-210) quando diz que “[...] teria que ser uma leitura bastante atravessada por fatores principalmente de ordem moral, que quisessem, verdadeiramente, ocultar a temática gay nessa obra rosiana”; ou usando as palavras da própria personagem de *Grandes Sertões: Veredas*: “Primeiro fiquei sabendo que gostava de Diadorim – de amor mesmo amor, mal encoberto em amizade. Me a mim, foi de repente, que aquilo se esclareceu: falei comigo. Não tive assombro, não achei ruim, não me reprovei – na hora” (ROSA, 2001, p. 305). Optamos aqui por dar a *nossa* interpretação da obra, cientes

de que existem e existirão outros recortes, não menos interessantes que o nosso, afinal a obra de Guimarães Rosa termina com o símbolo do infinito, o que nos dá a ideia de uma amplitude variada de (re)interpretações.

Com *Grande Sertão: Veredas*, podemos observar que a reiteração das práticas discursivas busca regular como se deve forjar uma mulher ou um homem, tentando abarcar todas as pessoas, não importa onde elas habitem ou o acesso que possuam à cultura e à informação. Assim, mesmo o solitário jagunço (ou principalmente ele, por ter sido constituído num modelo eminentemente machista) é acometido pela angústia ao desejar alguém que supõe ser do seu mesmo sexo. Sobre isso:

[...] homem muito homem que fui, e homem por mulheres! – nunca tive inclinação pra aos vícios descontraídos. Repilo o que, o sem preceito. Então – o senhor me perguntará – o que era aquilo? Ah, lei ladra, o poder da vida. Direitinho declaro o que, durando todo tempo, sempre mais, às vezes menos, comigo se passou. Aquela mandante amizade. Eu não pensava em adiação nenhuma, de pior propósito. Mas eu gostava dele, dia mais dia, mas gostava [...]. (ROSA, 2001, p. 162).

Tal estrutura não permite que homens (e jagunços) tenham uma amizade mais estreitada: “[...] porque jagunço não é muito de conversa continuada nem de amizades estreitas [...]” (ROSA, 2001, p. 44), o que dirá então um afeto por um mesmo, seu igual? Se tal amizade acontece (“amizade mandante”, coisa do demo?), é o poder do macho, em impor sua postura, que irá fazer com que toda e qualquer suspeita desvaneça imediatamente: “De nós dois juntos, ninguém nada não falava. Tinham a boa prudência. Dissesse um, caçoasse, digo – *podia morrer*.” (ROSA, 2001, p. 44, grifo nosso). Se o sertão é lugar em que até Deus deve vir armado - “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (ROSA, 2001, p. 35) - não nos surpreende que Riobaldo abra mão de desafiar os padrões ali estipulados; quem não o faria?

“MOSTREM-ME QUEM DEVO DESEJAR”³ OU O PENSAMENTO HETEROSSEXUAL.

O corpo que vai ser amado é, antecipadamente, focado, manipulado pela objetiva, submetido a uma espécie de efeito zoom, que o aproxima,

³ Expressão utilizada por Roland Barthes (2003, p.221) em Fragmentos de um discurso amoroso.

que o aumenta e que leva o sujeito a nele colar o nariz: não é ele o objeto cintilante que uma mão hábil faz rebrilhar diante de mim e que irá me hipnotizar, me capturar? Esse “contágio afetivo”, essa indução, parte dos outros, da linguagem, dos livros, dos amigos: nenhum amor é original. (A cultura de massa é uma máquina de apontar o desejo: é isso que deve interessá-lo, diz ela, como se adivinhasse que os homens são incapazes de encontrar sozinhos o que desejar). (BARTHES, 2003, p. 221-2).

Queremos, antes de começar nossa discussão, esclarecer o que entendemos por sexo, gênero e sexualidade. O termo gênero foi utilizado pelas feministas, na década de 1970, para referir-se à organização social das relações entre os sexos, tentando rechaçar o determinismo biológico, ou ainda, para Rubin (1975/2003), sexo e gênero dizem respeito a um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana e social. Para Butler (2000), a diferença sexual ou sexo não se dá nunca em função das diferenças materiais/anatômicas apenas. De alguma forma, tais diferenças são marcadas e formadas por práticas discursivas. Assim, o “sexo” ou a “diferença sexual” é um construto ideal que é forçosamente materializado. Para ela, o conceito de sexo tem uma história que fica ocultada pela superfície do corpo. Usando suas próprias palavras: “[...] o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder [...]” (BUTLER, 2000, p. 154). Por último, podemos pensar que a sexualidade é aquilo que atravessa todas essas práticas discursivas, tendo como corolário os desejos e fantasias de uma pessoa. Na narrativa realizada por Riobaldo a respeito de sua amizade por Diadorim, não há dúvidas sobre o sexo deste último (VILALVA, 2008). O que fica cada vez mais evidente, na medida em que Riobaldo se mostrava (e mostrava o outro) para seu interlocutor, é o seu “[...] gostar cada vez mais, afirmativamente, em todo seu despojamento e força de outro jagunço” (VILALVA, 2008, p. 233) e a impossibilidade de sua realização: “Mas, dois guerreiros, como é, como iam poder se gostar, mesmo em singela conversação – por detrás de tantos brios e armas? Mais em antes de se matar, em luta um o outro. E tudo impossível.” (ROSA, 2001, p. 593).

As posições dos sujeitos no interior de um grupo são referidas pelos seus corpos e a partir disso se instalam os padrões de referências de

normas, valores e ideais da cultura, obedecendo, na maioria das vezes, uma lógica binária. Entre as várias marcas inscritas sobre os corpos, a divisão primordial do feminino/masculino é uma das mais importantes. O sexo, que costuma ser entendido por suas características biológicas (macho ou fêmea), é quem costuma determinar o gênero (masculino ou feminino), e este, por sua vez, indica o desejo que induz a ele (LOURO, 2004). Assim, quando falamos em um homem, entendemos que, invariavelmente, seu desejo se circunscreve à posse ou obtenção de um prazer que será ofertado por outro ser, desde que feminino. O contrário espera-se, deverá produzir asco: “A vai, coração meu forte. Sofisimei: se Diadorim segurasse em mim com os olhos, me declarasse as todas as palavras? Reajo que repelia. Eu? Asco!” (ROSA, 2001, p. 50); ou ainda, culpa, dentre tantos sentimentos negativos: “Vem horas, digo: se um aquele amor veio de Deus, como veio, então – o outro?... Todo tormento. Comigo, as coisas não têm hoje e ant’ôntem amanhã: é sempre. Sei que tenho culpas em aberto. Mas quando foi que minha culpa começou?” (ROSA, 2001, p. 156).

Isso tudo demonstra o quanto nos é proibido ter proximidade com desejos outros, com modos distintos de pensar e vivenciar nosso sexo e gênero: “Eu queria ir para ele, para abraço, mas minhas coragens não deram” (ROSA, 2001, p. 154). Esses impedimentos provocariam o não reconhecimento de si mesmo(a), pelos olhos do outro, lançando-nos, inapelavelmente, para fora de qualquer possibilidade de aproximação afetivo/amorosa, já que encontramos-nos siderados(as) num receituário heteronormativo. Isso, entretanto, não acontece completamente em *Grande Sertão: Veredas*, já que o vínculo entre Riobaldo e Diadorim era estreitado pelo laço de cumplicidade que pairava entre os dois jagunços: “Conto. *Reinaldo* – ele se chamava [...]. E desde que ele apareceu, moço e igual, no portal da porta, eu não podia mais, por meu próprio querer, ir me separar da companhia dele, por lei nenhuma; podia?” (ROSA, 2001, p. 155 [grifo do autor]), ainda que de modo velado e provocador de *pathos*. Para Silva (2008, p. 211):

Como é evidente a questão da “amizade” entre estas duas personagens, podemos discuti-la do ponto de vista da transgressão, uma vez que o *amicare*⁴ rosiano aproxima-se do grego *pathos*, significando, culturalmente, uma espécie de sofrimento causado pela afetação de um sentimento de que é atacado o sujeito, independentemente de sua vontade. (Grifo do autor).

⁴ Amizade.

Antes mesmo do nosso nascimento, somos inseridos(as) numa cultura que acredita numa concepção binária do sexo, conduzindo-nos a uma heterossexualidade cujo destino parece inexorável, levando-nos a uma forma compulsória de sexualidade, pois o que é considerado a forma “normal” de vivenciar os gêneros leva a uma forma “normal” de família, que se sustenta na reprodução sexual, no coitocentrismo e na heterossexualidade compulsória (LOURO, 2004). Se somos definidos(as) como meninas ou meninos mesmo antes de nascer, através de uma ultrassonografia que aponta nosso sexo (biológico) isso se dá no contorno da linguagem carregada de expectativas, e desejos daqueles(as) que nos aguardam, e na profusão de sentidos que ser menina ou menino carregam junto com esses discursos. Há, portanto, uma multiplicidade de linguagens que produz um efeito na realidade social, linguagens abstratas, “científicas” e dos meios de comunicação de massa que fundam, no mais das vezes, um pensamento heterossexual com vistas a violentar aqueles(as) que não se encaixam nesse molde. Dentro desta perspectiva, estão os estereótipos construídos ao redor do que ter um corpo com uma vagina ou um pênis podem significar: assim, no mais das vezes, um menino será contemplado com um quarto todo prescrito em tons de azul. Dele são esperados coragem, destemor, iniciativa. A menina, envolta em cor-de-rosa, deverá ficar instalada na docilidade, ternura e continência e aí deverá permanecer por toda a vida.

A sociedade moderna ocidental se baseia num sistema hierárquico de valor sexual, colocando no topo da pirâmide de valores a categoria heterossexual (casada e reprodutora), seguidos dos heterossexuais monogâmicos não casados, dos gays e lésbicas com parceiros(as) e, mais abaixo, as castas sexuais mais depreciadas, como os(as) transexuais, travestis, sdomasochistas, trabalhadores(as) do sexo, e, por último, aqueles(as) cujo erotismo transgride as fronteiras geracionais (RUBIN, 1989). Os indivíduos que se encontram na parte mais abaixo da pirâmide são entendidos pelos discursos médicos e psiquiátricos como aqueles que, supostamente, possuem algum tipo de enfermidade mental, ausência de respeitabilidade, criminalidade e a eles são feitas toda sorte de restrições que vão desde a mobilidade física e social, perda de apoio institucional e sanções econômicas. Segundo Rubin (1989), há um “estigma extremo e punitivo” ao redor dessas pessoas. As raízes deste estigma encontram-se nas tradições religio-

sas, no discurso médico e psiquiátrico, na cultura popular e nos meios de comunicação de massa. Usando suas palavras:

Todas estas jerarquías de valor sexual – religiosas, psiquiátricas y populares – funcionan de forma muy similar a los sistemas ideológicos del racismo, el etnocentrismo y el chovinismo religioso. Racionalizan el bienestar de los sexualmente privilegiados y la adversidad de la “chusma” sexual. (RUBIN, 1989, p. 139).

Manter-nos afastados(as) de um conhecimento sobre nossos corpos e desejos é uma estratégia política utilizada na tentativa de universalizar a todos(as), padronizando nossos corpos e nossas mentes. Isso fica bem claro se pensarmos em todas as dificuldades que as pessoas que possuem uma orientação sexual diferente da orientação padrão sofrem em seu cotidiano, dificuldades essas que vão desde o impedimento aos homossexuais de servirem nas forças armadas, de desfrutar de direitos legais como herança, impostos, dentre outros. O que nos faz concordar com Rubin (1989, p. 154) quando diz: “La única conducta sexual adulta legal en todas partes es colocar el pene en la vagina em el matrimonio”.

Parece, contudo, que, a despeito de todo o conjunto de disposições que facilitariam o total desconhecimento sobre o desejo, Riobaldo permanece, o tempo todo, interrogando a si mesmo acerca de seu afeto por Diadorim. Assim:

A sua masculinidade é constantemente posta em questão, fato que o angustia profundamente, uma vez que às estruturas culturais que determinam as práticas de gênero no grupo de que faz parte não é incorporada à *tolerância* ao *outro*, ao *diferente sexual*, ao que demonstra uma orientação sexual fora do padrão estabelecido culturalmente. (SILVA, 2008, p. 212, grifo do autor).

Para Wittig (1992) masculino/feminino, macho/fêmea são categorias que servem para dissimular o fato de que as diferenças sexuais implicam sempre numa ordem econômica, política e ideológica. Essas diferenças são tidas como “naturais” e ahistóricas e preconizam que, antes de qualquer pensamento, de qualquer ordem, há “sexos” que são “naturalmente”, “biologicamente”, “hormonalmente” ou “geneticamente” diferentes. Dentro

desse esquema, também há divisões sobre o tipo de sexualidade que se pode (ou não) ter. Rubin (1989) divide-a em dois tipos: num primeiro lugar, e recebendo o apoio dos vários grupos, está aquele tipo de sexualidade que ela denomina de “boa”, “normal”, “natural” ou “sagrada”, com as seguintes características: heterossexual, marital, monogâmica, reprodutiva, não comercial, entre parceiros(as), dentro da mesma geração, sem pornografia e objetos fetichistas. O outro tipo de sexualidade, denominada “má”, “anormal” ou “antinatural”, se caracterizaria pela homossexualidade, promiscuidade e não procriação. Outras relações também depreciadas são aquelas comerciais, fora do matrimônio, que carregam a prática da masturbação, as orgias, os encontros sexuais esporádicos, as transgressoras de limites intergeracionais e as realizadas no espaço público. Este tipo de sexualidade, além disso, utilizaria a pornografia, objetos fetichistas, jogos sexuais ou papéis distintos daqueles considerados tradicionais. Essas condutas eróticas são consideradas perigosas, psicopatológicas, infantis, politicamente condenáveis, obras do diabo. Por serem consideradas práticas repulsivas, acredita-se que não possuam matizes emocionais. O que se acredita, segundo Rubin (1989) é que as pessoas que estão inscritas nessas práticas sejam incapazes de sentir afeto, amor, gentileza ou transcendência. Senão, fiquemos com essa indagação de Riobaldo: “Então, o senhor me responda: o amor assim pode vir do demo? Poderá?! Pode vir de um que-não-existe? Mas o senhor calado convenha. Peço não ter resposta; que, se não, minha confusão aumenta”. (ROSA, 1983, p. 155).

Wittig (1992, p. 49) fala da “opressão material dos indivíduos pelos discursos” e define esse destino de que para toda mulher existe um homem, e vice-versa como sendo uma relação social obrigatória entre um “homem” e uma “mulher”. Deste modo, os sexos acabariam sendo construídos artificialmente como categorias políticas e categorias de opressão (RUBIN, 1989; WITTIG, 1992). Ele é político porque é organizado em sistemas que beneficiam alguns e castigam outros (Rubin, 1989). Nas palavras de Wittig (1992, p. 104): “[...] el género, como concepto, es un instrumento que sirve para constituir el discurso político del contrato social como heterossexual.” As marcas inscritas nesses corpos definirão se o sujeito será aprovado, tolerado ou rejeitado pela sociedade, sendo que é ali, a partir da superfície do corpo, que os processos de afirmação e transgressão

das normas se realizam e se expressam (LOURO, 2004); se não fosse assim, vejamos: “Falei sonhando – ‘Diadorim, você não tem, não terá alguma irmã, Diadorim?’ – voz minha eu perguntei.” (ROSA, 2001, p. 198).

A categoria “sexo”, que funciona como uma norma faz parte de uma prática regulatória que produz esses corpos e os governa, como já foi dito. A construção dessa categoria se dá através de uma norma cultural que governa a materialização dos corpos. Para Butler (2000, p. 154-155):

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

A categoria “sexo” estabelece como “natural” a relação que está na base da sociedade – heterossexual – e cria uma população “heterossexualizada” (WITTIG, 1992). Para Wittig (1992) a heterossexualidade seria um fetiche ou uma forma ideológica de existência que habitaria o espírito das pessoas, afetando inteiramente sua vida, seu modo de mover-se e pensar. Então, não estranhemos o pensamento de Riobaldo: “E eu tinha de gostar tramadamente assim, de Diadorim, e calar qualquer palavra. *Ele fosse uma mulher*, e à-alta e desprezadora que sendo, eu me encorajava: no dizer paixão e no fazer – pegava, diminuía: ele no meio dos meus braços!” (ROSA, 2001, p. 592-593, grifo nosso).

Contudo, os corpos não se conformam completamente a essa prática regulatória e suas normas, ainda que tais práticas sejam reiteradas de modo que possam assegurar o funcionamento de certa hegemonia heterossexual que legitima aqueles corpos que são considerados “viáveis”, usando a expressão de Butler (2000). Para que tais corpos existam, criou-se um “campo de deformação” (BUTLER, 2000), campo este habitado pelos seres abjetos⁵ que circulam pelas zonas “inabitáveis” e “inóspitas” da vida social. Assim, a formação do sujeito se dá pela identificação com o fantasma normativo do sexo. Para Butler (2000, p. 156): “A formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo: essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, um

⁵ Para Butler, entrevistada por Prins e Meijer (2002) o termo abjeto diz respeito a todo tipo de corpo cuja vida não é considerada “vida” e cuja materialidade é entendida como “não importante”.

repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir.” Ter um pensamento que legitime que se está transitando nesse lado “inabitável” da vida social (e do desejo) deve criar, em si mesmo(a), a idéia de despertencimento e exílio: “A senvergonhice reina, tão leve e leve pertencidamente, que por primeiro não se crê no sincero sem maldade. Está certo, sei” (ROSA, 2001, p. 162). Se a formação do sujeito se dá pela via da exclusão e da abjeção, produzindo um exterior constitutivo e abjeto a este mesmo sujeito, podemos dizer que este exterior encontra-se dentro do próprio sujeito, no dizer de Butler (2000) provocando seu repúdio: “[...] Diadorim me queria tanto bem, que o ciúme dele por mim também se alteava. Depois dum relate contente, se atrapalhou em mim aquela outra vergonha, um estúrdio asco.” (ROSA, 2001, p. 53). Deste modo, a própria exclusão parte da personagem, que (se) repudia o seu próprio desejo. O controle está feito e corporificado.

Através da existência dos corpos abjetos ou deslegitimados, surge o sujeito que é definido pelo sentimento de contorno estável ou de fixação da fronteira espacial, segundo Butler (2000). Essas normas regulatórias voltam-se para os corpos indicando limites de sanidade, moralidade ou coerência, criando sujeitos ilegítimos, imorais ou patológicos (LOURO, 2004). Para Wittig (1992) os “fora da lei e loucos” são nomes que designam aqueles que rechaçaram as regras e convenções de um contrato social que articula viver em sociedade com viver em heterossexualidade: “[...] para mí contrato social y de heterossexualidade son dois nociones que se superponem” (WITTIG, 1992, p. 66).

Tais normas oprimem os corpos e os modelam, dando-lhes forma, gestos, movimento, motricidade e músculos (WITTIG, 1992). Deste modo, podemos entender que ser mulher ou homem implique num conjunto de traços identificatórios que vão além do corpo, ainda que façam sua morada também no corpo. O que se justifica, então, pela tentativa de Riobaldo, culpado por seu desejo por Diadorim, sempre chamar a atenção para aspectos, dito de modo grosseiro, “femininos” do amigo, sobretudo àqueles que dizem respeito à sua aparência física, como a pele alva e delicada, o cuidado, o jeito com as roupas, o nariz afilado, as pestanas compridas (a imagem da donzela). Nas palavras de Vilalva (2007, p. 234): “À medida que a narrativa de Riobaldo se desenvolve, a sutileza do feminino, na pele alva delicada, nos olhos verdes, no jeito com as roupas, no cuidado com Riobaldo, contamina

(e nodoa) o guerreiro.” Mas esses traços externos, em nossa opinião, apenas apelam para um estereótipo do que *deve* ser alguém que porta alguma feminilidade, sem, contudo, falar do que *é*, de fato, o feminino e, em última análise, não explicam o sentimento de Riobaldo por Diadorim.

O sujeito precisa ser habitado pelas práticas identificatórias que possibilitam, impedem ou negam certas identificações sexuadas, através dos meios discursivos. Deste modo, os processos, as práticas discursivas e as identificações fazem com que aspectos do corpo se convertam em definidores da sexualidade e do gênero e, conseqüentemente, dos sujeitos. Segundo Butler (2002) os discursos habitam os corpos, se acomodam neles. Para ela, os corpos carregam discursos como parte de seu próprio sangue e ninguém conseguiria sobreviver sem ser carregado pelo discurso. Daí então *Grande Sertão: Veredas*, a nosso ver, ser uma obra que questiona frontalmente tais discursos, senão, o que pensar diante do epitáfio de Diadorim: “*De Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins – que nasceu para o dever de guerrear e nunca ter medo, e mais para muito amar, sem gozo de amor [...]*” (ROSA, 2001, p. 620-1, grifo do autor), uma mulher que nasceu para guerrear e nunca ter medo, tão diferente daquilo que, usualmente, se costuma esperar que nós, mulheres, sejamos!

Como foi dito anteriormente, há um caráter político que define o que é “normal” em termos de sexo/sexualidade/gênero e que castiga e pune os sujeitos considerados desviantes ou transgressores dessas normas e cujos custos, para esses sujeitos, se dão por vias morais, políticas, materiais, sociais e econômicas, levando-os, na maior parte das vezes, à exclusão tácita e silenciosa. Senão como poderíamos pensar na minissérie apresentada pela Rede Globo de Televisão, na década de 1985, onde Diadorim era a atriz Bruna Lombardi? A escolha do(a) ator/atriz foi pensada de modo a não criar dubiedade nos(as) telespectadores(as). Ainda que existam ganhos na socialização da obra literária e, portanto, do patrimônio cultural, para a cultura de massa, muito se perdeu em termos de pactuação com a narrativa de Guimarães Rosa (SILVA, 2007). Para Silva (2007) a minissérie fez com que o(a) leitor(a) ficasse “perdido e danado”. Na T.V., Diadorim é um enigma apenas para Riobaldo. A materialidade do corpo da atriz antecipa toda e qualquer dúvida, dá respostas e com isso elimina qualquer conflito que se possa ter. O(a) telespectador(a) concentra-se nas ações de Riobaldo,

deixando de ter qualquer cumplicidade com ele e, se tem alguma, é com Diadorim e seu segredo:

E mesmo a restrição temática à dúvida de Riobaldo quanto ao seu suposto amor homossexual não se dá de forma a permitir ao espectador se importar em saber por que existe a dúvida, e uma vez sabido isto, por que a dúvida provocava tanta angústia naquele jagunço [...]. (SILVA, 2007, p. 3).

Para Silva (2007) o texto é tensionado apenas naquilo que ele julga produzir audiência. Se o(a) telespectador(a) sabe desde o início que Diadorim é mulher, a dúvida e a angústia são sofrimentos apenas de Riobaldo. A autora do texto acredita que a escolha do ator que faria Riobaldo, Tony Ramos, tira qualquer dubiedade do personagem (suas investigações a respeito do bem e do mal, por exemplo), pois o ator, dotado de carisma, atrai para si uma plateia que já tem sobre ele concepções que talvez não comportem as ambiguidades trazidas pelo personagem construído por Guimarães Rosa. Nós, neste artigo, concordamos com este aspecto e com aquele em que a autora diz que, pelo fato de ser mulher, Diadorim também não comporta dubiedades. Instigamos aqui os(as) leitores(as) deste texto a caminhar um pouco mais conosco: além da escolha para que a atriz que interpretasse Diadorim fosse uma mulher, conhecida pelo público, perguntamo-nos também se essa escolha não terá sido feita para amortizar angústias e apagar tensões. Se isso for verdadeiro, o que entraria na casa da população brasileira seria apenas mais um protótipo de uma relação *heterossexual*, causando identificação e aceitação pelas famílias que se reuniam, todas as noites, ao redor da T.V. Se for isso, mais uma vez os temas relativos à esfera homoafetiva foram invisibilizados.

Talvez possamos pensar no afeto, exposto na obra de Guimarães Rosa, não apenas como fazendo parte do plano do sagrado, posto que inatingível, como querem alguns, mas também como um sentimento que une dois seres num sentido de comunhão, independente do corpo que o habita. Assim, questionamos a impossibilidade da carne se fazendo tangível nesse texto justamente porque Guimarães Rosa nos mostra que os discursos prescreveram que é impossível que duas pessoas do mesmo sexo se aproximem, amorosamente, exceto se, no último momento, uma delas demonstrar que houve um equívoco e que ela poderia fazer par com o ou-

tro, posto que era de sexo diferente: “Se fosse um, como eu, disse a Deus que esse ente eu abraçava e beijava” (ROSA, 2001, p. 213). Contudo, se a carne não é tangível no texto, o sentimento, mesmo assim, não deixa, em momento algum, de existir. Além disso, junto com Rubin (1989) acreditamos que a diferença entre os gostos sexuais não deveria determinar ausência ou presença de bom gosto, saúde mental ou inteligência. Este é um equívoco que faz parte do imaginário de um grande contingente de pessoas que, acreditam estar com a razão, julgam intratáveis aqueles(as) que são diferentes, condenando-os(as) e isolando-os(as), sem sequer interpelarem honestamente suas próprias práticas e desejos. Para Rubin (1989, p. 142):

Uma moralidad democrática debería juzgar los actos sexuales por la forma en que se tratan quienes participan en la relación amorosa por el nivel de consideración mutua, por la presencia o ausencia de coerción y por la cantidad y calidad de placeres que aporta.

Parece-nos infinitamente mais humano e ético que as coisas sejam medidas da forma como descreve autora: pela consideração mútua, respeito e qualidade que se tem dentro das relações, independente da orientação sexual dos sujeitos nela envolvidos ou do corpo que os encerra (afinal, Diadorim/mulher executava todas as tarefas que, acredita-se, devia ser destinada aos machos). Precisamos pensar na questão da saúde mental a partir da possibilidade de fundarmos “amores originais” usando a expressão de Roland Barthes (2003), como um jeito de, conhecendo a nós mesmos(as), saber sobre nossa liberdade, fugir da mesmice e criarmos movimentos. Terminamos o artigo pensando na liberdade como possibilidade de transformar nossas vidas, através de todos esses questionamentos/movimentos, conduzindo-nos àquilo que em nós pode ter estatuto de verdade: o amor ou a relação com o outro. Para ilustrar esse pensamento, usaremos as palavras de Riobaldo: “O que entendi em mim: direito como se, no reencontrado aquela hora aquele Menino-Moço, eu tivesse acertado de encontrar, para o todo sempre, as regências de uma alguma a minha família.” (ROSA, 2001, p. 155).

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 153-172.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 156, p. 155-167, 2002.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizarri*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- RUBIN, G. S. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. In: LAMAS, M. (Org.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. 3. ed. México: Miguel Angel Porrúa; Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM, 2003. p. 35-96. (Original publicado em 1975).
- RUBIN, G. S. Reflexionando sobre el sexo: notas para uma teoría radical de la sexualidad. In: VENCE, C. S. (Org.). *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Talasa Ediciones, 1989. p. 113-190.
- SELLERS, M. R. A. Entre galas de mujer/ armas de varón me adornam: de Rosaura a Diadorim. *Revista Cerrados*, v. 17, n. 25, p. 177-189, 2008.
- _____. Riobaldo o la tragédia de la verbalización tardía. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 24, p. 322-334, 2008.
- SILVA, A. P. D. Desejo homoerótico em Grande Sertão: Veredas. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 24, p. 201-226, 2008.
- SILVA, V. L. Grande Sertão: Veredas - quando a evidência tira a essência ou a ação da TV sobre a obra roseana. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABRALIC, São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: USP, 2007. p. 1-8.
- VILALVA, W. M. Riobaldo/Diadorim e o tema da homossexualidade. *Revista Cerrados*, v. 17, n. 25, p. 233-243, 2008.
- WITTIG, M. La marca del género. In: WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales, 1992. p. 103-106. (Original publicado em 1985).
- _____. A propósito del contrato social. In: WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales, 1992. p. 59-71. (Originalmente publicado em 1989).

CAPÍTULO 8

AS PRESAS BRASILEIRAS E ESTRANGEIRAS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tereza Cristina Albieri Baraldi

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal trazer um diagnóstico simples e algumas reflexões acerca do sistema prisional brasileiro, principalmente com relação às mulheres encarceradas e às presas estrangeiras.

As análises foram realizadas com base nos dados oficiais publicados no site do Ministério da Justiça e da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. O sistema prisional do Estado de São Paulo foi potencializado no texto por ser o Estado que possui o maior número de presos e presas no Brasil.

Realizada pesquisa em base de dados da internet, constatou-se que não há muitos artigos científicos a respeito das mulheres presas, principalmente das estrangeiras, contudo foram encontrados muito artigos jornalísticos que tratam do tema. Esse fato indica que a “academia” não destina grande interesse para a pesquisa a respeito da mulher presa no Brasil.

O texto foi estruturado em 4 itens. Inicialmente procurou-se fazer um panorama do sistema prisional brasileiro, trazendo a quantidade de presos, a quantificação dos encarcerados do sexo masculino e feminino, brasileiros e estrangeiros e as incidências penais.

1 O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E OS PRESOS ESTRANGEIROS

O sistema prisional brasileiro é composto, basicamente, por instituições prisionais federais e estaduais. As pessoas que cometem crimes na esfera federal e são presas ficam encarceradas nas Penitenciárias federais e/ou nas Delegacias de Polícia Federal que possui celas.

Em nível estadual e do Distrito Federal, o sistema prisional é composto por Penitenciárias e Cadeias Públicas.

Nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, cuja população encarcerada é a maior do Brasil, a estrutura do sistema prisional é a seguinte: Penitenciárias¹, Centros de Detenção Provisória², Centros de Ressocialização³ e Cadeias Públicas estaduais⁴.

As Penitenciárias Federais são poucas e estão localizadas nos Estados do Paraná (Catanduvas), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), Rio Grande do Norte (Mossoró), Rondônia (Porto Velho) e Distrito Federal (Brasília, com previsão para inauguração em dezembro de 2011). Todas foram construídas para abrigar até 200 presos, contudo, atualmente (2011) a população carcerária em nível federal não chega a 600 presos.

No Brasil, segundo os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN⁵), em dezembro de 2009 a população carcerária nacional (em Presídios estaduais e federais) era de 473.626 presos. Se fizermos uma relação da população encarcerada com a população brasileira atual não encarcerada que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 191.480.630 de pessoas, verifica-se que para cada 100.000 habitantes no Brasil tem-se 247,35 presos.

¹ Próprias para o cumprimento de penas privativas de liberdade, em regime fechado

² Destinados a abrigar os encarcerados que estão esperando o final do processo judicial, assim, são considerados presos provisórios.

³ Instituições destinadas a presos de baixa periculosidade e que estão cumprindo penas restritivas de liberdade em regime fechado ou semiaberto. O regime semiaberto permite que o encarcerado trabalhe fora do cárcere durante o dia e, à noite, retorne a ele para dormir.

⁴ São carceragens que existem junto às Delegacias de Polícia, destinadas, em tese, para presos provisórios. São Instituições que abrigam encarcerados provisórios por tempo curto, enquanto não são transferidos para as instituições da Secretaria de Administração Penitenciária..

⁵ Órgão do Ministério da Justiça.

Desses quase quinhentos mil presos existentes no sistema penitenciário brasileiro, 3.155 são estrangeiros (0.5%), conforme tabela ilustrativa abaixo

Tabela 1 - Presos Estrangeiros no Brasil em Dezembro de 2009

País	Masculino	Feminino	Total
Espanha	131	43	174
Itália	38	3	41
Portugal	70	15	85
Líbano	53	1	54
África do Sul	80	97	177
Angola	99	63	162
Moçambique	16	10	26
Nigéria	177	10	187
Argentina	81	8	89
Bolívia	345	171	516
Chile	49	5	54
Colômbia	113	19	132
Peru	212	39	251
Uruguai	89	7	96
Paraguai	267	53	320
Outros Países	791 ¹		791
TOTAL DE PRESOS	2.511	644	3.155

FONTE: Ministério da Justiça - Depen

Analisando os dados acima, verifica-se que os encarcerados provenientes dos países da América do Sul somam 1.156, portanto são em maior número do que os demais países do mundo. Em seguida tem-se 376 presos cuja origem é dos países pertencentes ao continente Africano e, em terceiro lugar, estão os de origens de países Europeus (237 presos).

É natural que o maior número de presos estrangeiros no Brasil sejam dos países da América do Sul porque quase todos os Estados sul-americanos fazem fronteira com o Brasil, fato que facilita entrada desses estrangeiros no território brasileiro.

1.1 AS MULHERES ENCARCERADAS NO BRASIL

Dados de dezembro de 2009 (DEPEN) mostram que, dos 473.626 presos do sistema prisional no âmbito nacional, 29.568 eram mu-

lheres, sendo que 644 eram estrangeiras. Isso significa que apenas 6% da população brasileira encarcerada era de mulheres e um percentual muito pequeno delas são estrangeiras (2,2%).

No sistema penitenciário do Estado de São Paulo, o percentual de presas do sexo feminino segue a mesma tendência nacional: 6%, porque dos 163.915 presos existentes em 2009, 11.079 eram mulheres.⁶ Esses dados mostram que o número de mulheres presas no Brasil é muito menor do que o de homens.

1.2 OS ENCARCERADOS E RESPECTIVOS TIPOS DE CRIMES COMETIDOS COM MAIS FREQUÊNCIA NO BRASIL

Segundo dados do DEPEN, ainda de 2009, 29% dos crimes cometidos por homens foram de roubo, 16% furto, 3% de latrocínio, 3% receptação, 20% tráfico de entorpecentes, 12% de homicídio, 6% de crimes tipificados no Estatuto do Desarmamento, 5% de crimes contra os costumes, e 6% de outros crimes.

Se colocarmos como categorias para análise a natureza dos crimes de acordo com o bem jurídico protegido, ou seja, patrimônio, pessoa, drogas, armas, costumes e outros tem-se que a maior incidência recai sobre crimes contra o patrimônio (roubo, furto, latrocínio, receptação) com 51% das incidências penais. A seguir estão os crimes de drogas, crimes contra a vida, crimes previstos na Lei do Desarmamento, crimes contra os costumes e outros.

Os dados do DEPEN mostram que 59% dos crimes cometidos por mulheres, que já foram condenadas e estão cumprindo pena no sistema criminal, são aqueles voltados para drogas, mais especificamente o tráfico de drogas. Somente 24% dos crimes cometidos por elas são contra o patrimônio (11% roubo, 9% furto, 2% latrocínio e 2% Estelionato) e, desses, apenas 13% são cometidos usando violência contra a pessoa, porém cometidos para subtrair os bens materiais das vítimas. Apenas 7% dos crimes praticados por mulheres são de homicídio e 2% de crimes previstos

⁶ Esses dados não incluem os (as) presos (as) provisórios que se encontram nas Delegacias de Polícia.

no Estatuto do Desarmamento. Os demais 8% estão distribuídos em várias categorias de crimes, que não são indicados nos dados estatísticos.

Esses dados indicam que os homens cometem mais crimes contra o patrimônio, usando a violência contra a pessoa para subtraí-los.

Já essa incidência criminal violenta se inverte quando se trata da mulher como agente ativo do crime, ou seja, os crimes cometidos por mulheres são menos violentos. Os homicídios praticados por mulheres, em regra, são passionais, enquanto que os praticados por homens têm os mais variados motivos além dos passionais (conflitos de trânsito, vingança, “cobrança” de dívidas etc). Mas é importante observar que o crime de tráfico de drogas não é cometido com violência imediata contra as vítimas, contudo, sabe-se que as consequências mediatas desse tipo de crime podem ser de extrema violência.

1.3 A RELAÇÃO HOMENS ESTRANGEIROS ENCARCERADOS X MULHERES ESTRANGEIRAS ENCARCERADAS

No Brasil, em 2009, havia 2.511 homens presos estrangeiros e 664 presas estrangeiras. Esses números indicam que 25% do universo de estrangeiros encarcerados no sistema prisional brasileiro é do sexo feminino.

Em abril de 2011, havia no sistema prisional do Estado de São Paulo (Secretaria de Administração Penitenciária - SAP) 8.402 presas condenadas com sentença judicial transitada em julgado⁷. Em 2009 eram 11.079, portanto em dois anos houve uma redução significativa do número de mulheres encarceradas no Estado.

O número de mulheres presas por tráfico de drogas é muito maior do que o de homens: 59% dos crimes de drogas registrados no Estado de São Paulo são praticados por mulheres enquanto que 20% dos presos por tráfico de drogas são do sexo masculino. Outros 21% são cometidos por adolescentes infratores (pessoas que possuem entre 12 e 18 anos incompletos)⁸.

⁷ Da qual não cabe mais recurso para tribunais superiores.

⁸ Adolescentes infratores, quando encarcerados, o são em sistema não considerado parte do sistema prisional brasileiro.

A motivação principal de a mulher traficar drogas é a continuidade dos “negócios” de seu companheiro traficante. Essa afirmação se dá a partir da observação do cotidiano das prisões: a mulher, em geral, passa a praticar o crime de tráfico de drogas, quando marido é traficante e é preso.

Se fizermos a análise em termos absolutos, dos 444.058 presos (homens) em dezembro de 2009 no Brasil, 88.811 estavam cumprindo pena por tráfico de drogas (20%) enquanto que 17.445 mulheres, das 29.568 estavam cumprindo pena por tráfico de drogas (59%). Se analisarmos em termos relativos, esses percentuais indicam que o tráfico de drogas pode ser considerado um crime típico de mulheres.

As explicações sobre a “feminilidade” do crime do tráfico de drogas podem ser de duas naturezas, percebidas com mais frequência: 1-) quando o homem traficante é preso, a esposa precisa dar continuidade “aos negócios do tráfico” ou 2-) a situação de pobreza que vive mulher.

Os traficantes internacionais se utilizam de mulheres em situação de pobreza para que, mediante pagamento de pequeno valor, elas introduzam a droga no Brasil, vindo de países da América do Sul, vizinhos ao Brasil.

2 O AVANÇO DA CRIMINALIDADE FEMININA

O avanço da criminalidade feminina, conforme observa CARVALHO (2010, p.5), é um fenômeno que se verifica em toda a América Latina e tem preocupado as autoridades públicas do setor e os especialistas na área criminal, porque seu crescimento tem sido vertiginoso. De acordo com o considerado acima, as mulheres representam apenas 6% do total da população carcerária no Brasil, contudo, enquanto em 2008 o número de homens no sistema prisional brasileiro aumentou 4%, o crescimento do contingente feminino foi três vezes maior, ou seja, aumento 12%.

Apesar desse crescimento significativo, as políticas penitenciárias brasileiras ainda não incorporam a dimensão de gênero em suas práticas, como já afirmado anteriormente. Isso foi reconhecido pelo Ministério da Justiça no texto-base elaborado para deflagrar o debate da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (realizada de 27 a 30.08.2009, em Brasília).

Carvalho (2008) cita a entrevista feita com Michael Mary Nolan⁹, advogada que defende presas estrangeiras no Brasil e integra a Pastoral Carcerária, em que

recorre à crise econômica para explicar o crescente envolvimento das mulheres com o crime. “Para um homem em dificuldades, sempre há muitos bicos a fazer. A mulher, porém, pode fazer o quê, além de se prostituir?”, indaga Nolan, apontando a razão pela qual muitas de suas clientes se envolveram com o tráfico de drogas.

[...] Sobre as mulheres que furtam, a advogada tem uma teoria “É na verdade um problema psicológico ou social, não criminal. Se a mulher for rica, é considerada cleptomaníaca e vai se tratar. Mas quando é pobre vai para trás das grades, mesmo se tiver filhos pequenos”, explica Nolan, segundo a qual esses casos deveriam ser punidos exclusivamente com penas alternativas. (NOLAN apud CARVALHO, 2008).

Estas foram algumas considerações a respeito do sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero, ou seja, levando em consideração a individualização das pessoas que são o principal motivo da existência dos presídios femininos: as mulheres.

Mas, parece que esses problemas que envolvem o universo carcerário feminino se agravam quando a presa é estrangeira. Se com relação às presas nacionais já não há um tratamento adequado às condições naturais do corpo da mulher, outro problema se soma às questões de gênero: os relativos à defesa de direitos, que abordaremos no item 4.

3 ALGUNS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELAS PRESAS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

A mulher passou a ter visibilidade e voz a partir dos dois últimos séculos, graças à construção da doutrina de direitos humanos que passou a mostrar e a respeitar as pessoas sob suas condições naturais e sociais.

Contudo, as mulheres só passaram a ser sujeitos de direitos, textual e literalmente, no documento internacional de direitos denominado Declaração e Programa de Ação de Viena, resultante da Conferência

⁹ *Michael Mary Nolan* é irmã de caridade, da ordem de Santa Cruz de São Paulo/ Brasil, além de advogada na área dos direitos humanos que se especializou no trabalho com prisioneiras (mulheres).

Mundial sobre os Direitos Humanos, que aconteceu em 1993 na Áustria e que estabeleceu no art. 18 que

18. Os direitos humanos das mulheres e das meninas são inalienáveis e constituem parte integral e indivisível dos direitos humanos universais. A plena participação das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural nos níveis nacional, regional e internacional e a erradicação de todas as formas de discriminação, com base no sexo, são objetivos prioritários da comunidade internacional.

[...]

Os direitos humanos das mulheres devem ser parte integrante das atividades das Nações Unidas na área dos direitos humanos, que devem incluir a promoção de todos os instrumentos de direitos humanos relacionados à mulher. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, p. 5).

No entanto, no Brasil, pode-se considerar que as mulheres encarceradas ainda são “invisíveis” porque, até o momento, não se percebe preocupação significativa da administração pública com essa população. Essa afirmativa é fundamentada a partir, principalmente, das políticas públicas de construção de presídios.

Sob a perspectiva acima, verifica-se que as penitenciárias no Brasil foram projetadas por engenheiros, do sexo masculino, para o encarceramento de homens. As atuais penitenciárias femininas foram construídas para homens e adaptadas para as mulheres encarceradas. Segundo CERNEKA (2009), esse fato acarreta várias conseqüências prejudiciais às mulheres, como por exemplo: presas grávidas ou com bebês pequenos não têm acomodações adequadas para amamentar e cuidar dos filhos, uso de determinados tipos uniformes, relação de itens pessoais que as famílias podem levar para as presas, condições de cumprimento de medida de segurança entre outras.

3.1 PRESAS GRÁVIDAS OU COM FILHOS PEQUENOS

As mulheres encarceradas podem engravidar (ou já chegar grávidas no sistema prisional), o que gera a necessidade de atendimento pré-natal, parto seguro e escolta no hospital, bem como de um lugar limpo e propício para cuidar de seu recém-nascido. Ainda, nesse caso do exemplo,

é necessário uma política pública que assegure que a lactante não perca as audiências processuais por causa da amamentação do bebê e que proporcione condições do contato da mãe presa com seus filhos pequenos.

3.2 O USO DE UNIFORMES PELAS PRESAS

Nos sistemas prisionais em geral, os encarcerados usam uniformes.

No sistema prisional do Estado de São Paulo aconteceu um fato curioso: havia somente uniformes masculinos e eles foram distribuídos para uso das presas. Tempos depois, houve a desativação de uma unidade prisional feminina e a transformação dela em unidade masculina novamente então a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) pediu que a diretoria da unidade desativada recolhesse os uniformes das presas e os redistribuísse para os presos, assim que eles chegassem à unidade. Mas as mulheres haviam “customizado” os uniformes, com apliques e bordados, numa tentativa de se sentirem mulheres dentro daquelas roupas masculinas e os uniformes que antes eram masculinos passaram a ser femininos e não puderam ser reaproveitados para os presos homens, para não onstrange-los. No entanto, os responsáveis pela mesma Secretaria não pensaram dessa forma quando distribuíram uniformes masculinos às mulheres presas.

Nesse caso, as próprias presas “ensinaram” os responsáveis pelo sistema prisional paulista a olhar para elas, enxergando-as como mulheres.

3.3 ITENS PESSOAIS PERMITIDOS NAS PRISÕES FEMININAS – O CASO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A invisibilidade das mulheres encarceradas é tão patente que, segundo dados da Pastoral Carcerária do Rio Grande do Sul, de 2008, na Penitenciária Feminina daquele Estado só havia uma relação de objetos pessoais que podiam entrar no presídio, trazidos por familiares das presas: todos os itens da relação eram de natureza masculina, inclusive cuecas! Calcinha, sutiã, absorvente higiênico e outros itens pessoais femininos (necessários pela própria natureza do corpo da mulher) não constavam na lista, portanto, não havia permissão para os agentes penitenciários receberem esses pertences femininos para o uso das presas.

3.4 CONDIÇÕES PARA CUMPRIMENTO DE MEDIDA DE SEGURANÇA

No extremo oposto do Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, na unidade prisional destinada para pessoas com medida de segurança por doença mental (ou em situação de vulnerabilidade por doença mental) não existe cela para mulheres. A partir dessa constatação, supõe-se que no Rio Grande do Norte não há, ou não poderá haver, alguma presa com doença mental, sujeita a medida de segurança.

3.5 CULTURA DISCRIMINATÓRIA EM RELAÇÃO ÀS PRESAS

Outro flagrante costume discriminatório presente no universo carcerário feminino no Brasil é a realização de concursos de beleza tais como “Mis Penitenciária”: é preciso considerar que essa prática só vem reforçar os estereótipos de beleza impostos às mulheres em liberdade, estampadas nas capas de revistas, cinema e das telenovelas e que não é, de maneira geral, a realidade das encarceradas. Com práticas como a exemplificada, 99% da população carcerária feminina se sentirá feia perante os padrões de beleza impostos, porque somente uma detenta será escolhida como a mais bonita.

Não se tem notícia de concurso de beleza nos presídios masculinos, contudo existe concurso de beleza masculina em nível mundial: o Mister Mundo.

No discurso governamental brasileiro é constante a afirmativa de que a presa merece um tratamento justo, contudo, permanece o tratamento das mulheres encarceradas igual ao dos homens, sem respeito às especificidades de ambos os sexos. Ignora-se, ainda, a existência da proteção legal, no âmbito internacional, às mulheres encarceradas, em um documento denominado “Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer forma de Detenção ou Prisão¹⁰”, firmado pelo governo brasileiro, que estabelece no Princípio 5.2

As medidas aplicadas ao abrigo da lei e exclusivamente destinadas a proteger os direitos e a condição especial da mulher, especialmente da mulher grávida e da mãe com crianças de tenra idade, das crianças, dos ado-

¹⁰ Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer forma de Detenção ou Prisão. Documento internacional de direitos elaborado pela ONU na 76ª sessão plenária, em 09 de dezembro de 1988.

lescentes e idosos, doentes ou deficientes não são consideradas medidas discriminatórias. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1988).

4 OS PROBLEMAS MAIS COMUNS AS PRESAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Pode-se considerar grande o número de mulheres das mais variadas regiões do mundo que são presas em flagrante delito no Brasil. A maioria das acusações imputadas às estrangeiras presas é o tráfico de drogas, como já mostrado nas estatísticas nacionais.

É considerado crime de tráfico internacional de drogas a entrada de drogas de outros países no Brasil ou a saída de drogas do Brasil para o Exterior, portanto, quando a pessoa traz drogas do estrangeiro para o Brasil ou a leva do Brasil para o estrangeiro, é considerada traficante internacional e essa situação é considerada motivo para o aumento de pena do crime de tráfico de drogas, previsto na Lei 11.343/2006,

Art. 40. As penas previstas nos arts. 33 a 37 desta Lei são aumentadas de um sexto a dois terços, se:

I - a natureza, a procedência da substância ou do produto apreendido e as circunstâncias do fato evidenciarem a *transnacionalidade* do delito. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Constata-se que os consulados dos países de origem das presas no Brasil não dão suporte às necessidades delas. Pressupõe-se então que a estrangeira, na condição de pessoa presa, é vista apenas como “um problema” não só para o Estado brasileiro, mas principalmente para os consulados, que pouco ou quase nada se empenham na busca de soluções para os problemas das presas oriundas de seus países, que vão desde a necessidade de amparo jurídico até o amparo de natureza social, familiar etc.

Por observação e alguma pouca divulgação pela mídia, verifica-se que as estrangeiras que cumprem pena no Brasil, além de passarem por processos difíceis de adaptação, carregam um sofrimento em longo prazo e demoram a aceitar as condições “legais” que regem a vida dentro dos cárceres bem como o recomeço, fora deles.

Normalmente, ao ingressarem no sistema prisional feminino brasileiro, as presas estrangeiras evitam amizades ou contatos, desconfiam de todos. Observa-se que elas, em geral, são portadoras de uma inicial segurança aparente. Quando entram no sistema prisional, são regionalistas ao extremo, poucas entendem nosso idioma, fatos que agravam seu sofrimento, já que não conseguem se expressar. Há muitas presas estrangeiras que desafiam as companheiras brasileiras, externalizando a descrença na Lei Brasileira, o que leva a maioria a usar um jargão comum e conhecido nos mais diversos dialetos existentes no mundo “Brasil é terra de ninguém, porque aqui tudo entra, todos podem tudo.” (MISCIASCI, 2008).

As presas, que antes não se intimidavam com as leis do Brasil e acreditavam no amparo oferecido pelo consulado de seu país de origem, demoram a assimilar e principalmente a aceitar as dificuldades (que são muitas) que passam a enfrentar no sistema prisional. Entre as dificuldades encontradas pode-se destacar o abandono da família e dos amigos (muitas vezes causado pela distância), a língua, a saudade da família, a discriminação sofrida no interior da penitenciária, a discordância com a sentença imposta pelo Poder Judiciário e a pena a ser cumprida.

Assim, levando-se em conta os diversos fatores relacionados entre si, desde os motivos que as levaram a cometer o delito, ao tipo de crime cometido, a idade, formação escolar e familiar, as aptidões para o exercício da mão-de-obra na prisão, enfim, a visão de mundo e as formas como as estrangeiras passam o tempo encarcerado vão mudando com o tempo... Talvez para pior...

Outro problema detectado é que a maioria das presas estrangeiras é desprovida de recursos financeiros, estão muito distante dos familiares e sujeitas às mais diversas carências, inclusive de assistência de um advogado, então se utilizam da assistência judiciária gratuita, que é oferecida tão somente pelo Estado brasileiro e não pelos Consulados.

Obrigadas a viver sob diferentes normas e sob um novo tipo de vida, cada presa estrangeira responde de forma diferenciada a essa nova realidade. Umam buscam o entrosamento e amizades com as presas brasileiras, visando proteção e amparo. Outras entram em profunda depressão e

não saem de suas celas, permanecendo em suas “jegas”.¹¹ Outras possuem habilidades, tanto para a mão-de-obra, quanto para o idioma brasileiro – estas conseguem trabalho mais rápido (o que também é sempre muito difícil) e, assim, vão remindo pena e encurtando o tempo de permanência dentro das muralhas da Penitenciária. Por outro lado, as presas mais fracas e predispostas ao uso de drogas, mergulham totalmente no universo das drogas, até a morte.

A jornalista Isabel Murray, em artigo escrito para a rede jornalística BBC de Londres-Inglaterra, em 2001, entrevistou algumas presas estrangeiras no Brasil, cujas respostas e relatos de casos ilustram bem as afirmações acima.

MURRAY (2001) pondera em seu artigo que estar presa em seu próprio país já não é uma experiência agradável para ninguém, mas a vida encarcerada pode se tornar mais leve, pelo fato de se receber visitas da família e conversar com pessoas que, bem ou mal, entendem a língua e, até, compartilham com seus pontos de vista, contudo, passar por esta experiência em um país estranho, com uma cultura diferente, é uma prova de fogo para as estrangeiras presas no Brasil.

A jornalista entrevistou a Diretora da Penitenciária Feminina de São Paulo, que, sobre as presas por tráfico internacional de entorpecentes, ponderou “Na verdade elas são ‘mulas’” [...] O objetivo das quadrilhas é fazê-las transitar de país para país. “Aqui no Brasil, elas acabam sendo presas no aeroporto.” (MURRAY, 2001)

Para ilustrar essa afirmativa, a jornalista trouxe o caso de Zsuzsana Toth-Piti. Húngara, de 20 anos, que estudava veterinária em seu país quando foi atraída pela promessa de dinheiro fácil, traficando drogas do Brasil para a Europa. A história dela é o caso mais comum entre as estrangeiras. Apesar das dificuldades de adaptação, a húngara Zsuzsana afirma preferir cumprir pena no Brasil, porque, quando voltar para a Hungria, não terá uma ficha policial.

Não estou feliz por estar presa, é claro”, diz Zsuzana, com um sotaque carregado. “Uma grande parte do meu coração tem vergonha. No meu país, todos sabem, sou a primeira húngara que fica presa fora da

¹¹ camas de alvenaria

Hungria. Quando eu voltar, com meu processo limpo, posso continuar veterinária. (MURRAY, 2001).

Maria da Penha Dias, diretora da Penitenciária Feminina de São Paulo, esclarece que por ter mais cultura do que as brasileiras, as presas estrangeiras têm muitos problemas de adaptação nos presídios brasileiros. “Se você der uma regalia a mais para as estrangeiras, as brasileiras cobram. A gente toma muito cuidado com tudo que a gente faz com as estrangeiras, porque elas acabam sofrendo uma cobrança agressiva lá dentro do pavilhão.” (MURRAY, 2001).

A jornalista ainda pondera que nem todas as presas estrangeiras pensam como a húngara Zsuzsana. Muitas presas acreditam que podem ter mais conforto em seu país de origem, como é o caso da espanhola Juana Muñoz, de 25 anos. “Agora eu já aprendi o que é sobreviver. No meu país há mais comodidade”, diz Juana, que está dando aulas de espanhol para as companheiras no presídio de São Paulo (MURRAY, 2001, p.3). Juana deseja cumprir a pena na Espanha, mas será muito difícil conseguir, porque o tráfico internacional foi cometido no Brasil e, para esses casos, não há possibilidade de extradição.

A respeito do desejo de presas como a Juana, o advogado criminalista Maurides de Melo Ribeiro, que foi presidente do Conselho Estadual de Entorpecentes, em São Paulo, explica a Murray (2001) “É crime de um estrangeiro em território brasileiro. O Estado de origem não teria interesse na extradição. O que pode acontecer é a expulsão.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não se tenha encontrado disponível para consulta o número de estrangeiras presas no Estado de São Paulo, estima-se que seja grande em relação ao número de presas brasileiras, principalmente na região da “alta-paulista” – região Oeste do Estado de São Paulo, conhecida rota de tráfico internacional de entorpecentes por via terrestre. Essa região é a mais próxima dos Estados da federação brasileira que fazem fronteira com Bolívia, Colômbia, Paraguai e Peru, países conhecidos mundialmente

pela produção de drogas “naturais” como a maconha e a cocaína, cujo caminho percorrido leva às grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, centros de distribuição da droga para o Brasil e para países da Europa.

Constatou-se, também, que no Brasil as questões jurídicas e sociais da mulher encarcerada, bem como do crescimento alarmante da população prisional feminina, estão longe de ser resolvidas.

O governo do Estado de São Paulo iniciou a construção de Penitenciárias específicas para mulheres, em 2011, muito provavelmente por causa do número significativo da presas no sistema prisional estadual e da pressão das Organizações não governamentais de defesa das mulheres encarceradas. Nos meses de abril e agosto deste ano foram inauguradas duas penitenciárias femininas com áreas próprias para amamentação, creche, biblioteca, pavilhão de trabalho e pavilhão para visita íntima, nas cidades de Tremembé (região leste do Estado), com capacidade para abrigar 600 presas, e de Tupi Paulista (região oeste do Estado) com capacidade para 714 presas. É uma iniciativa importante e espera-se que seja contínua.

É importante que a sociedade civil como um todo seja sensibilizada (até para poder exercer seu poder de pressão sobre os órgãos governamentais responsáveis pela execução penal), no sentido de se colocar uma nova visão sobre a mulher encarcerada: a visão sob a perspectiva de gênero, para que o Estado possa oferecer um sistema prisional feminino que atenda às necessidades naturais do corpo da mulher e às peculiaridades sociais e psicológicas que são afetas às mulheres e para que se possa, no mínimo, cumprir o mais importante princípio de direitos humanos: o da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. *Sistema Penitenciário no Brasil*: dados consolidados. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à

produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>. Acesso em: 11 jun. 2011.

CARVALHO, H. Sistema prisional: há saída para a crise? 2008. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=339&Artigo_ID=5290&IDCategoria=6063&refaty>. Acesso em: 12 jun. 2011.

CERNEKA, R. A. Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. Belo Horizonte: *Veredas do Direito*. v. 6, n. 11, p. 61-78, jan./jun. 2009.

HESNEY-LIND, M. Imprisoning women: the unintended victims of mass imprisonment. In: CHESNEY-LIND, M.; MAUER, M. (Ed.). *Invisible punishment: the collateral consequences mass imprisonment*. New York: New Press, 2003. p. 79-94.

MISCIASCI, E. Estrangeiras detidas no Brasil. *Net Saber*, Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_8273/artigo_sobre_estrangeiras_presas_no_brasil>. Acesso em: 14 jun. 2011.

MURRAY, I. Estrangeiras sofrem com distância da família. *BBC Brasil*, 19 nov. 2001. Disponível em: <www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2001/011115_prisaoestrangeira.shtml>. Acesso em: 11 jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS . Declaração e programa de ação de Viena: conferência mundial de direitos humanos.Viena: CEDIN, 1993. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. Conjunto de princípios para a proteção de todas as pessoas sujeitas a qualquer forma de detenção ou prisão. *Doc. das Nações Unidas* n.8 43/173, 09 dez. 1988. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/conj_principios.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

RAMIDOFF, M. L. Mulheres reclusas. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*, Brasília, v.1, n.18, p.113-125, jan./jun. 2005.

SÃO PAULO. Unidades prisionais. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/common/unidades.html>>. Acesso em 13 de Setembro de 2011.

Parte 3
Educação, gênero
e violência

CAPÍTULO 9

DISCURSOS, POLÍTICAS E INVESTIGACIONES SOBRE VIOLENCIA, EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

María José Chisvert-Tarazona

1 INTRODUCCIÓN: CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Los conflictos de intereses, las luchas sociales, se producen en una estructura de desigualdad. Estructura bajo la que son precisamente quienes detentan los recursos quienes sostienen y usan en mayor medida los medios de violencia. Las razones que justifican estas violencias estructurales parten del mantenimiento de los beneficios de la inequidad. Básicamente, la violencia forma parte del sistema de dominación, constituyéndose en una fórmula de control sobre el grupo oprimido.

El 20 de diciembre de 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas definía de este modo la violencia contra las mujeres:

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; así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (NACIONES UNIDAS, 1993)

La violencia masculina contra las mujeres, sea física, psicológica, sexual o económica, se sustenta en una desigualdad estructural patriarcal.

Mujeres y hombres acceden de forma diferenciada a los recursos espacio-temporales, educativos, de responsabilidad pública, ofreciendo oportunidades también diferenciadas en la definición autónoma del proyecto de vida personal. La desigualdad sexista es el sustrato en el que se hace realidad el maltrato, el contexto en el que esta violencia se produce.

Como afirma Bonino (2008) la violencia de género se sustenta en supuestos patriarcales que se reproducen en la sociedad y requieren de una toma de conciencia que deslegitime la violencia contra las mujeres:

Las raíces de la violencia de género residen en la propia codificación de la sociedad, basada en la transmisión intergeneracional de los valores de dominación masculina sobre la mujer. Debe cuestionarse el entramado de actitudes, creencias, prejuicios y mitos que legitiman la desigualdad, la subordinación o la inexistencia simbólica de las mujeres que están en la base de la legitimación de la violencia contra ellas. Es indudable que no se podrán producir a menos que haya cambios en las mentalidades y en los supuestos patriarcales que sustentan el mantenimiento de esa violencia. (BONINO, 2008, p. 13).

Siguiendo a Connell (1995), dos patrones de violencia masculina se pueden derivar de esta estructura de desigualdad: (1) miembros del grupo privilegiado, los varones, usan la violencia para sostener su dominación y, en general, se sienten autorizados, completamente justificados, por una ideología de supremacía; y (2) la violencia también se ejerce en la política de género entre los hombres, como manera de exigir o afirmar la masculinidad entre grupos de hombres, como medio para establecer fronteras y excluir.

Los movimientos feministas y los movimientos de defensa de los derechos homosexuales hicieron visible este conflicto basado en las relaciones de género al cuestionar la masculinidad hegemónica. Las relaciones de género, si se reconocen como patrones sociales, sitúan la(s) masculinidad(es) y la(s) feminidad(es) en posiciones disputables, no tienen un carácter fijo, y por la tanto, invitan a la transformación. En palabras de Leal y Arconada (2011), resulta imprescindible hacer un desarme profundo de privilegios masculinos, conscientes de que ser hombre en una sociedad machista no implica necesariamente apoyar el machismo. En prevención de la violencia de género es clave ayudar también a los hombres a

reconocer que pueden liberarse de la presión social que ejerce el estereotipo masculino, rígido y coercitivo (Díaz-Aguado, 2009).

En el contexto normativo español, la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género representa un avance cualitativo, una mirada audaz, sistémica, que acoge en su formulación el pensamiento de los movimientos feministas. Argumenta en su primer artículo la profunda violencia que se ejerce sobre las mujeres por ser precisamente eso, mujeres: “Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. (ESPANHA, 2004).

Mujeres que no sólo pierden sus derechos, sino que acaban aceptando las definiciones que los abusadores dan de ellas como seres incompetentes, desvalidos y/o culpables.

En la misma línea discursiva se sitúa la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. Se dirige a la prevención de esas conductas discriminatorias y a la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Se trata de un programa social que va más allá de una declaración de intenciones e incorpora acciones específicas, entre otros, en el ámbito educativo, tal y como se recoge en su Título II de Políticas Públicas para la Igualdad. Principios, compromisos, que los centros educativos tienen que introducir como garantes de la igualdad efectiva y de la prevención de la violencia masculina.

Discursos y políticas se articulan con objeto de ofrecer respuestas a lo que es un problema grave en la sociedad española. Según fuentes del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012), el porcentaje de mujeres que señaló en la macroencuesta de 2011 haber sufrido violencia de género alguna vez en la vida ha sido del 10,9% del total de entrevistadas, lo que equivale a más de 2.150.000 mujeres del estado español. De ellas, estarían en la actualidad en situación de maltrato casi 600.000 mujeres (el 3,0% del total de entrevistadas) y habrían salido de esa situación más de 1.560.000 (el 7,9% del total de encuestadas).

2 POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA Y COEDUCATIVA

Las lógicas universalizantes de las estructuras del Estado moderno y de las relaciones del mercado muestran las tendencias de crisis en las relaciones de poder al entrar en una contradicción en las desigualdades sostenidas entre mujeres y hombres. La deslegitimación de la democracia representativa es debida a desigualdades estructurales difíciles de desactivar, como la baja presencia de mujeres en el espacio político. La incapacidad de las instituciones de la sociedad civil para resolver esta tensión se convierte en foco de turbulencia política, alimentado por el colapso de la legitimidad del poder patriarcal y por un movimiento global feminista dirigido a la emancipación de las mujeres. Al menos en un plano teórico, el desarrollo de una cultura democrática pone al servicio de la ciudadanía la posibilidad de acceder al espacio público, de ser, de llegar a ser, de participar de los bienes que ofrece el Estado. En toda sociedad democrática hay derechos nacidos especialmente para el respeto a la individualidad: garantía de privacidad, libre pensamiento, libertad de expresión, etc. En atención a esa individualidad la educación es entendida como capacitación para el ejercicio de la libertad, de la autonomía.

En la actualidad perduran en las escuelas elementos que reproducen y perpetúan el sexismo. La institución escolar legitima el sistema establecido en la medida en que se define como transmisora del legado de nuestras formas de convivencia en sociedad. Bajo la función legitimadora del sistema educativo aún hoy nos encontramos en el estado español con la defensa de un modelo androcéntrico, en el que el lugar central lo ocupa el varón de una determinada estructura social y etnia. Es un modelo social en el que las mujeres, niñas y todo lo considerado femenino tiene un valor de segundo orden, y aunque no se hace explícito, contenidos, relaciones, espacios y expectativas se muestran diferentes y desiguales en niños y niñas, en chicos y chicas. Curiosamente, la presencia de un único modelo válido introduce la confianza ante el hecho igualitario e invisibiliza la determinación social de la escuela. Efectivamente acceder niñas y niños a un único currículum identificado con lo universal no es garantía de igualdad si se trata de un modelo que todavía guarda una mirada androcéntrica.

Sin embargo a la escuela también se le reconoce una misión transformadora, al asumir la formación de una ciudadanía crítica capaz de valorar la calidad de su mundo en la medida en la que todas y todos vivamos y

convivamos mejor. Brabo (2008) sostiene que el proceso de construcción de una sociedad democrática y justa requiere cuestionar el presente, no adaptarse a él, razón por la que es relevante disponer de una educación que visibilice los mecanismos de dominación, que participe de la construcción de una ciudadanía crítica.

La coeducación ha cuestionado los planteamientos tradicionales que tendían a confundir la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades. Educar la sensibilidad hacia la coeducación implica articular el espacio de reflexión y de acción sobre géneros, sexualidades y educación. Rodríguez (2003) define la coeducación como un modelo de escuela que respeta y valora las aportaciones y experiencias positivas de ambos sexos corrigiendo estereotipos ligados a modelos obsoletos de feminidad y masculinidad. Esta propuesta pedagógica evidencia que la escuela no es un espacio neutro, que incorpora mecanismos de reproducción de las desigualdades, de control hegemónico, de violencia. Es por tanto un concepto dinámico, flexible, en evolución, que busca corregir relaciones pedagógicas no igualitarias.

La actuación del profesorado en la prevención de la violencia y en la puesta en marcha de acciones transformadoras bajo una perspectiva de género es clave. Le corresponde pensar de forma consciente y rigurosa su enseñanza y crear un nuevo marco de actuación adaptado a su propio contexto educativo y a su alumnado.

Desde este capítulo se mostrará la relevancia de analizar discursos, políticas y líneas de investigación relativas a relaciones de género y prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en los contextos educativos, espacios de enseñanza-aprendizaje que deben tender hacia nuevas prácticas igualitarias.

3 DISCURSOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS A RELACIONES DE GÉNERO EN EL ESTADO ESPAÑOL

Las últimas décadas han sido muy significativas para el avance de las relaciones de género en el panorama educativo español. Se han dado pasos efectivos de la escuela segregada a la escuela mixta y a la escuela coeducadora.

La Ley General de Educación de 1970 puso de relieve un profundo interés por renovar la escuela. El período tardo-franquista inspiró esta ley en las experiencias educativas de otros países europeos y en las ideas progresistas españolas de épocas anteriores. Los esquemas ideológicos de esta norma buscaban la democratización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la enseñanza mixta, si bien es cierto que no se cuestionaban los valores tradicionales asignados a cada género, ni el rol relativo al cuidado del hogar exclusivo de las mujeres (ALBERDI, 1986; FOESSA, 1976; GONZÁLEZ, 2010). Hay que reconocer a esta ley la pretensión de universalizar la enseñanza, de compensar desigualdades de origen, pero no buscaba tratar al alumnado por igual. El programa curricular se unificó en las escuelas públicas. La propuesta eliminó los programas académicos relativos a las Enseñanzas del Hogar, hasta entonces valoradas como valiosas para la misión a desempeñar por las mujeres. Por tanto el currículum no integró elementos básicos de ambos sexos, más bien se generalizó el currículum que se enseñaba en las escuelas masculinas, la transmisión del saber respondía de este modo a un modelo androcéntrico. La coeducación no fue un tema prioritario, de hecho sólo fue reclamado por incipientes movimientos de renovación pedagógica y asociaciones de mujeres (GONZÁLEZ, 2010).

Con la llegada de la democrática, la Constitución Española de 1978 legitimó el nuevo régimen político y reconoció una igualdad jurídica y educativa. Así queda reflejado en los artículos 9 y 14, dónde se señala la obligatoriedad de cumplir la no discriminación por razón de sexo (ESPANHA, 1978). Se eliminaron barreras legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados estudios y profesiones. Sin embargo, la igualdad formal se confundía todavía con la igualdad real, la escuela mixta con la escuela coeducativa.

La creación en 1983 del Instituto de la Mujer, adscrito al Ministerio de Cultura fue una de las medidas de igualdad propiciadas por la entrada en la Comunidad Europea. Este instituto inicia campañas de sensibilización hacia la coeducación, incluyendo el análisis de programas curriculares y de material didáctico, así como la revisión de las actitudes y comportamientos de profesorado y alumnado.

En 1987 la totalidad de la población española estuvo escolarizada, siendo las niñas especialmente beneficiarias. Ello produjo un incremento

de la matrícula femenina en la educación secundaria, que ha pasado a ser superior a la tasa masculina en las dos últimas décadas (TIANA, 2004).

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se asume la misión transformadora de la escuela. En esta ley se recoge por primera vez la intención de luchar contra los estereotipos sexistas posibilitando un significativo desarrollo en las políticas curriculares de los centros y en las prácticas educativas en las aulas. (ESPANHA, 1990).

Sin embargo, los avances que comenzaron a hacerse palpables en las aulas se pusieron en cuestión con la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE) en 2002, tras la entrada en el gobierno del partido conservador. Esta ley supuso un retroceso en las políticas de género: invisibilizaba lo femenino, omitiendo cualquier referencia explícita. Es cierto que introdujo breves alusiones a la equidad o al beneficio de todos los jóvenes sin exclusiones, si bien eran consideraciones que no reparaban explícitamente en el sexismo o en la violencia de género. Aunque esta normativa apenas si llega a ponerse en marcha en los centros educativos. La llegada al poder del partido socialista apresura la formulación de una nueva ley educativa (ESPANHA, 2002). La Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente desde 2006, recoge una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía, que a pesar de las controversias generadas en esferas políticas, se constituye como espacio de reflexión sobre la democracia, los principios de la Constitución y de los derechos humanos, prestando especial atención a la igualdad entre mujeres y hombres (ESPANHA, 2006). Paralelamente se señala el carácter transversal de la educación en valores, para todas las áreas, en todas las etapas educativas. Si bien sería ingenuo considerar que estas políticas educativas se diseminan en nuestras escuelas sin alterar su esencia, existe distancia todavía entre las políticas y los discursos en los que se inspiran y las prácticas.

El 17 de mayo de 2013 el Consejo de Ministros aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Este nuevo cambio en la normativa, profundamente cuestionado por la comunidad educativa y por los partidos de la oposición, supone un importante retroceso en el reconocimiento de las relaciones de género en la escuela (ESPANHA, 2013). De un lado, desaparece la educación en valores democráticos, como

eje transversal del currículo. Por otra parte, se refuerza la asignatura de religión, con una visión del papel de las mujeres sometido a creencias en materia de sexualidad y reproducción. Paralelamente, desaparecen las asignaturas de Ética de 4º de la ESO y de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, asignaturas cuyo contenido incorporaban el tratamiento de la igualdad entre géneros.

Como se puede apreciar, la falta de un pacto educativo en el ámbito político se traduce en reformas educativas constantes.

A pesar de ello, de la escasa consistencia de algunos avances relevantes, es sustancial reconocer que los sistemas educativos modernos han avanzado bajo una perspectiva de género. La educación de las mujeres ha experimentado un proceso acelerado muy relacionado con los avances alcanzados por las mujeres en el conjunto del sistema social (GONZÁLEZ, 2010).

Sin embargo, los intereses en investigación educativa se dispersan alentados por un ejercicio de visibilización de la diversidad y por la sensación de que la igualdad es un hecho en nuestras escuelas. Eso se produce en un contexto en el que el saber escolar sigue transmitiendo básicamente una cultura androcéntrica. En esta línea advierte Marina Subirats (2010) sobre sesgos de género que perduran, sobre como las mujeres todavía están ausentes en los libros de texto y materiales curriculares y además opera el currículum oculto:

[...] no se han conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los currícula los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP [...]. No se ha conseguido un uso equilibrado de los espacios, ni de los tiempos, ni un cambio suficientemente claro en el lenguaje. (SUBIRATS, 2010, p. 156-157).

Es importante detenerse en los avances de un nuevo científicismo que argumenta sobre la idoneidad de una escuela diferenciada (BARRIO, 2005; CALVO, 2008). Sus estudios abalan que niñas y niños aprenden y tienen ritmos de maduración distintos, mejorando sus rendimientos escolares si están segregados. En el lado opuesto, Subirats (2010) responde ante

este dudoso posicionamiento reivindicando la coeducación como garante de un mutuo entendimiento entre mujeres y hombres en la construcción de códigos comunes. Efectivamente la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas, al no introducirse los saberes y valores femeninos en el currículum educativo. En esta línea el paradigma de la igualdad en la diferencia defiende la concepción del currículum bajo una mirada no androcéntrica, crítica con el qué, cómo y por qué se enseña. Propone el cuestionamiento de un currículum masculino identificado con lo universal. Para ello valora la relevancia de introducir la coeducación entre las materias de formación inicial y continua del profesorado.

El respeto y la no violencia se aprenden, básicamente, en las relaciones establecidas en la familia y en la escuela. Será difícil que los discursos y las políticas se aproximen a la realidad del aula si el profesorado y el resto de la comunidad educativa no comparten valores basados en la construcción de la igualdad y en la protección de los derechos humanos, en rechazo del sexismo y el acoso.

4 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La formación en género se recoge como uno de los temas más significativos en conferencias internacionales sobre la mujer. En algunas de ellas se hace explícito el interés por la formación del profesorado dado que introduce la variable de diseminación del conocimiento.

En el Informe de Naciones Unidas relativo a la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing) entre las medidas que se proponen se incluye: “elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.”

Siguiendo las directrices de los nuevos planes de estudio en el contexto español respecto del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación universitaria surgen iniciativas de interés. Destacable la reciente incorporación en la Universidad de Valencia de una materia optativa introductoria sobre las Relaciones de Género di-

rigida a las diversas ramas de conocimiento. La diseminación de este conocimiento será sin duda beneficiosa, sin embargo cabría considerar la necesidad de introducir en el plan de estudios del profesorado una clara apuesta hacia la coeducación.

Efectivamente el profesorado sólo llega a profesionalizarse cuando reflexiona sobre su vocación y opta por una postura respecto de ella que le guíe y sostenga en la importante tarea de educar. Pero, ¿qué convierte una propuesta transformadora en una práctica educativa? ¿Qué variables son posibilitadoras en la incorporación de propuestas coeducativas? ¿Qué formación del profesorado respondería a esta necesidad?

Un estudio sobre medidas adoptadas en la Unión Europea, Díaz Aguado, Martínez Arias y el Instituto de la Mujer (2002) refleja un desfase generalizado entre objetivos y medios, entre discurso y práctica, entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que debe hacer el profesorado y los medios que pone a su disposición para conseguirlo. Los discursos adolecen de medidas concretas generalizadas, de los recursos necesarios para erradicar el modelo que conduce a la violencia de género y sustituirlo por un modelo basado en la igualdad.

5 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En los últimos treinta años se ha producido un desarrollo de los estudios de las mujeres que ha cuestionado el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo nuevas oportunidades de inclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo. A pesar de las medidas a favor de la coeducación, de una normativa específica sobre igualdad, el sexismo y la violencia de género perviven, están enraizados, en muchos casos de manera inconsciente, en el sistema de valores, creencias, actitudes y se transmiten a través del currículum oculto activando las desigualdades, legitimando pautas sexuadas, posibilitando un determinado orden social.

Tres enfoques teóricos participan en líneas de investigación fructíferas en relación a cuestiones de género y sexualidad en educación: las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural (COLÁS; JIMÉNEZ, 2006).

Las teorías feministas parten de abordajes teóricos diversos, muchas son las perspectivas que se han ido gestando y desarrollando en la cultura contemporánea. Matizaremos aquí tres de las líneas más significativas: el feminismo de la igualdad, el feminismo de la diferencia y el postestructuralismo crítico.

Desde el feminismo de la igualdad se aporta un marco conceptual explicativo de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género. Aluden a la devaluación, a la opresión y a la explotación de las mujeres frente a la sobrevaloración de roles masculinos, así como a la realización de propuestas de acción (ACKER, 1995). Sandra Harding (1996) enmarca el actual debate feminista desde una revisión de las críticas a la ciencia y a las investigaciones realizadas bajo una mirada androcéntrica. Según la autora parte del proyecto del feminismo consiste en poner de manifiesto la relación entre la visión científica y totalizadora del mundo con un universo invisibilizado, el de los sentimientos, las emociones, los valores políticos, el imaginario individual y colectivo.

Los sistemas educativos son considerados desde estas teorías como instrumentos de socialización que secundan el androcentrismo. Se interesan en clave social y cultural por el currículum: lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. En relación al profesorado se preguntarán sobre su percepción del género, sobre cómo afecta en su práctica y sobre cómo transformarla.

El feminismo de la diferencia sexual analiza la asimetría de la relación entre los sexos y la separación de las esferas de lo simbólico y lo social, postulando que lo simbólico precede y organiza lo social. Crear orden simbólico significa introducir la variable de la diferencia sexual en todos los ámbitos de la vida, del pensamiento, de la política, desde la complicidad y solidaridad entre las mujeres. La variable no es el género, que es interpretada como un sexo colonizado, sino la diferencia. Cuestiona la educación engendrada en el androcentrismo. Si la educación dada a los hombres durante tantos años no ha servido para terminar con la guerra, ¿Por qué convendría que las mujeres también recibieran esa misma educación?

La tercera línea de investigación feminista, el postestructuralismo crítico, insiste en la fragmentación, en la deconstrucción de la mujer y el

reconocimiento de las “mujeres” y estimula a cuidar y defender las expresiones teóricas de las luchas de las mujeres. Bajo esta mirada el género y el sexo carecen de referentes fijos, disolviendo el propio feminismo en cuanto a teoría que pueda reflejar una identidad esencial. Femenidad y masculinidad son construidas socialmente y responden a un contexto histórico (RODRÍGUEZ, 2007). La identidad de género es considerada como un fenómeno permanentemente inacabado y sujeto a múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción, se trata de una variable unida a otras como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables, complejas, en construcción. Sus investigaciones analizan las estrategias que se ponen en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo, resistir a los patrones de género establecidos por el orden social. Las relaciones pedagógicas desde este pensamiento requieren ser revisadas, despojarse de servilismos, partir de procesos de enseñanza-aprendizaje instalados en la búsqueda, en la pregunta, en la curiosidad, antes que en la respuesta y la conceptualización. Se nos exhorta a comprender, a escuchar, a tejer complicidades entre todos los agentes educativos.

Harding (1996) sostiene que en este momento de la historia las categorías analíticas feministas no sólo son inestables, sino que también deben serlo. La categorización feminista es diversa, sin embargo el reconocimiento de este hecho puede ser considerado como un revulsivo, un recurso para la construcción del saber. Las divergencias son indicios de oportunidades, la desestabilización de pensamiento hace avanzar la comprensión con mayor eficacia.

El segundo enfoque teórico, la pedagogía crítica a través de Freire (1990) se articula con la transformación social. Parte de la valoración de la toma de conciencia crítica que permite a las personas transformar la realidad desde la intervención política. El avance en los niveles de conciencia relativos al género asociados al condicionamiento histórico-cultural sería el objeto de estas investigaciones. El pensamiento de Freire valora en el profesorado y en el alumnado la lectura de la realidad para escribir su propia historia. Supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo desde la acción y reflexión, a través del diálogo (TORRES, 2007). Cuatro dimensiones nos permiten aproximarnos a la revisión de la opresión, entre otras, bajo una mirada de género: conocer críticamente la

realidad, comprometerse con la utopía de transformarla, formar sujetos de dicho cambio y educar desde el diálogo.

La teoría sociocultural, desarrollada por psicólogos educativos como Vigotsky o Cole propone el estudio de las prácticas educativas. Para ello parten de la relevancia de los contextos en la construcción de la identidad. De hecho, la identidad (también de género) es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los contextos culturales, económicos, sociales, históricos, aportan referentes identitarios claves, pero son las personas las que en última instancia tienen la potestad de decidir posibilitando la aparición de identidades no previstas. La posición dinámica ante los patrones culturales de género socialmente establecidos posibilita la asunción de diferentes identidades. Se evidencian en estas investigaciones posicionamientos legitimadores de las propuestas generadas por las instituciones dominantes, así como identidades de proyecto que plantean el cuestionamiento de la cultura dominante.

Bajo estos grandes paraguas conceptuales habitan diversas líneas de investigación que aluden a la desigualdad de género y sexualidades y a la violencia que implícita o explícitamente representan.

6 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y VIOLENCIA

A partir de los años 80 estudios e investigaciones asumidos desde el feminismo académico español han ido gestando un corpus teórico en constante deconstrucción y resignificación.

En los últimos veinte años las producciones investigadoras tienden a la fragmentación, hacia una cierta dispersión del objeto de investigación. La propuesta de Colás y Jiménez (2004) relativa a la clasificación de los ámbitos de producción científico-pedagógica bajo una perspectiva de género abre un espacio a la reflexión sobre el sentido y finalidad de las producciones investigadoras. Considera que se están realizando producciones investigadoras en tres grandes ámbitos: (1) la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos; (2) la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género; y (3) la construcción de alternativas educativas.

Cada uno de estos ámbitos incorpora diversas líneas básicas de trabajo en las que podríamos clasificar la abundante producción científica sobre género en educación.

El primer ámbito de producción investigadora, la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos, introduce estudios relativos a la escolarización y al aprendizaje. Las investigaciones sobre la escolarización analizan datos relativos a índices y tasas de escolarización, evidenciando la exclusión de género a nivel “macroestructural”, si bien estudios actuales muestran avances en las últimas décadas en la feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo. Estudios sobre aprendizaje, sobre rendimiento escolar, son abordados desde diversas perspectivas: habilidades y capacitación cognitiva en función del género, rendimiento en materias escolares (CASTAÑEDA, 2001; FREIXAS, 2000), o las expectativas académicas del alumnado según el sexo (SIMÓN, 2003). En esta línea, algunos estudios inciden en la relación entre los valores sociales y académicos, al evidenciar cómo las disciplinas de corte técnico se asocian a valores atribuidos socialmente a hombres y las disciplinas de corte humanístico corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos. En esta área de producción investigadora también podemos encontrar análisis centrados en el profesorado que advierten de la escasa presencia de hombres (SANTOS GUERRA, 2000). Existe un gran número de investigaciones en Europa, especialmente en educación secundaria, relativas a la violencia y acoso escolar. La mayoría son estudios de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y los distintos tipos de violencia. El problema afecta especialmente a aquellos grupos más vulnerables: alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, a las chicas, que sufren discriminaciones y abusos sexuales con más frecuencia que los chicos por razón de género y jóvenes que pertenecen a las minorías sexuales, homosexuales, bisexuales y transexuales.

El segundo ámbito de producción investigadora, la crítica a las prácticas educativas reproductivas de discriminación, se sitúa básicamente en estudios relativos al currículum. Se reconoce en estas investigaciones el enfoque androcéntrico en el tratamiento de los contenidos educativos, mostrando el escaso reconocimiento a las contribuciones científicas, sociales y culturales de las mujeres. Investigaciones sobre currículum oculto realizadas en los años ochenta y noventa ponían de relieve un trato dife-

rencial del profesorado sobre los chicos y chicas. Subirats y Brullet (1988) evidenciaban este trato diferencial al mostrar mayor interacción del profesorado con los niños que con las niñas; Abraham (1995) dirigió sus investigaciones hacia la valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de chicos y chicas. La denuncia sobre el heterosexismo y la homofobia también se sitúa en este ámbito de investigación (FERRIOLS, 2011; COGAM, 2005). El heterosexismo normativo invisibiliza y desnaturaliza otras realidades. La homofobia queda en la cara oculta de los institutos que nunca mencionan tal problema. Incluso las investigaciones llevadas a cabo sobre violencia en el contexto escolar, no lo abordan de forma precisa o bien lo mencionan muy por encima como parte de las manifestaciones de acoso, como por ejemplo se puede observar en la bibliografía anglosajona y la estadounidense. En la española habría que remitirse a producciones de colectivos LGTB. Una tercera línea de estudio respondería a la reproducción de estereotipos de género en los libros de texto (BLANCO, 2000; SÁNCHEZ, 2002). Varios estudios del Instituto de la mujer español muestran que los materiales didácticos, especialmente los libros de texto, siguen reproduciendo los estereotipos de género: marginación de las mujeres; omisión de eventos importantes relativos a su participación en la historia de su país o en la obtención de derechos; la ausencia de personajes femeninos políticos o con profesiones importantes; la atribución del ejercicio del poder en mayor medida a los hombres (aparecen como alcaldes, presidentes, fiscales, directores de escuela) que a las mujeres. Currículum oculto que ejerce gran influencia en la transmisión de valores y prácticas sexistas e influye en el modo en el que chicas y chicos van a elegir su rumbo académico y profesional. Estudios relativos al profesorado también podrían ubicarse en este ámbito de investigación cuando se dirigen a la identificación de aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, conductas del profesorado, tiempo de atención, o expectativas sobre el éxito del alumnado según el sexo (ATTABLE, 1991).

Resulta especialmente sugerente el tercer ámbito propuesto por Colás, la construcción de alternativas educativas, por su fórmula propositiva dirigida a la transformación de los procesos y también de los resultados educativos bajo una perspectiva de género. En las conclusiones de investigaciones relativas a los ámbitos enmarcados con antelación, identificación

y reconocimiento de desigualdades y crítica a las prácticas educativas reproductivas, se formulan en muchos casos posibles proyectos transformadores. Si bien la construcción de alternativas educativas es en sí misma un estimulante objeto de investigación. El tratamiento de la prevención contra la violencia en el marco escolar requiere de esfuerzos investigadores en dos ámbitos: la coeducación y el aprendizaje emocional. En atención a esfuerzos transformadores coeducativos introduce Blanco (2006) propuestas para facilitar la revisión desde el profesorado de los materiales curriculares utilizados en su práctica. También encontramos abundantes producciones relativas a buenas prácticas, sirva de ejemplo el Proyecto TEON XXI¹² que ofrece una herramienta para la medición y seguimiento de la integración de la cultura de género en los centros educativos, así como un banco de buenas prácticas coeducativas experimentadas. Estudios relacionados con la formación del profesorado se ubican en este ámbito investigador con propuestas que propician el conocimiento de diferentes experiencias educativas desarrolladas en las aulas para promover la igualdad (JARAMILLO, 1999). Especialmente interesante es la investigación de Bolaños y Jiménez (2007) que realiza una propuesta de formación inicial del profesorado desde el paradigma ecológico de Bronfennbrenner en la que las metodologías didácticas se vinculan a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. Las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder son claves en esta investigación para la diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género y en la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Reconocida la coeducación como respuesta preventiva frente a la violencia contra las mujeres, el aprendizaje emocional es también un elemento clave en estos procesos hacia la tolerancia, la autocrítica y la empatía. En esta línea de construcción de alternativas educativas se desarrollan investigaciones relativas a la introducción de saberes o valores femeninos como la educación sentimental (OLIVEIRA, 2000) que aúnan una mirada no androcéntrica del currículum con la cimentación de una educación por la paz.

¹² Más información en la web: www.teonxxi.es. Consulta realizada el 20/10/2011.

7 CONCLUSIONES

En esta sociedad desigual en cuestiones relativas al género, la acción transformadora es requerida para cuestionar la naturaleza misma del poder y su relación con las categorizaciones y roles comúnmente asumidos. Las raíces de la violencia contra las mujeres residen en actitudes, creencias, prejuicios, mitos que legitiman la desigualdad. Pero, ¿cómo prevenirla? En la introducción de este capítulo se reparaba en el concepto de violencia de género, sobre cómo se articulan discursos y políticas con objeto de ofrecer respuestas a lo que es un problema grave en la sociedad española. Y efectivamente la escuela es una institución posibilitadora de reforma y cambio social. Sin embargo encierra paradojas. Una de las más evidentes es el mantenimiento de la misión reproductora que la sociedad encomienda a la escuela como transmisora de patrones culturales. Desear y promover la inmovilidad beneficia a quienes se encuentran en posiciones ventajosas. Se trata de un modelo único, esencialmente androcéntrico, caracterizado por una ordenación selectiva y por la legitimación de formas de lenguaje privilegiadas que sostienen la violencia. Es una falsa neutralidad rehuir en las escuelas el compromiso político (SANTOS GUERRA, 2010). Tan importante es aprender y enseñar las materias como preparar al alumnado para un compromiso ético, político, social y por la paz.

La elevada practicidad hacia la que deriva la sociedad actual podría hacernos considerar que es desde la construcción de alternativas educativas desde dónde se podrá avanzar en la prevención de la violencia. Bajo esta mirada se trataría de poner en valor determinadas prácticas posibilitadoras de la acción profesional docente, de capacidad transformadora, desde el desarrollo de líneas de investigación sólidas que aporten conocimiento sobre cómo afrontarlas. Sin duda es clave para seguir avanzando en la equidad de género, sin embargo, revisar la práctica docente exige de pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género. Esto requiere de investigaciones actualizadas y contextualizadas que permitan tanto la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos, como la crítica a aquellas prácticas educativas reproductivas de discriminación de género. Es imprescindible seguir produciendo investigaciones en los tres grandes ámbitos referidos.

El pensamiento crítico deseable en el profesorado, de mirada liberadora, que construye y deconstruye nuevas actitudes y conocimientos acordes con un tratamiento de géneros y sexualidades, superador de binarismos o identidades esencialistas, capaz de integrar la diversidad e incorporarla en espacios públicos, capaz de ofrecer respuestas a la violencia contra las mujeres, requiere de una sólida producción investigadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, J. *Divide and school: gender and class dynamics: comprehensive education*. Londres: Falmer Press, 1995.
- ACKER, S. *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- ALBERDI, I. La educación de la mujer en España. In: BORREGUERO et al. (Dir.). *La mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Tecnos, 1986. p. 71-80.
- ATTABLE, E. et al. *Proyecto Telnet de formación del profesorado en coeducación*. Valencia: Colección de educación, 1991.
- ARENAS, G. *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó, 2006.
- BARRIO, J. M. *Educación diferenciada: una opción razonable*. Pamplona: Eunsa, 2005.
- BLANCO, N. *El sexismo en los materiales educativos en la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, 2000.
- _____. Materiales curriculares coeducativos. In: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. *Guía de buenas prácticas ente hombres y mujeres en educación*. Andalucía, 2006. p.73-84.
- BOLAÑOS, L.M.; JIMÉNEZ, R. La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, v. 25, n. 1, p. 77-95, 2007.
- BONINO, L. *Hombres y violencia de género: más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2008. Disponible em: <<http://www.luisbonino.com/pdf/hombres%20y%20violencia%20de%20g%C3%A9nero.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- BRABO, T. S.A.M.; COSTA, R.B. Direitos humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. *ORG&DEMO*, Marília, SP, v.9, n.1/2, p. 57-74, jan./ dez., 2008.

CALVO, M. *Cerebro y educación: las diferencias entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Córdoba: Almuzara, 2008.

CASTAÑEDA, J. La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: un estudio evolutivo con estereotipos de género. *Anuario de Psicología*, v. 32, n. 1, p. 31-50, 2001.

COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, v. 16, n. 4, p. 69-93, 2004.

_____.; _____. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, n. 340, p.415-444, 2006.

CONNELL, R. *The social organization of masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 86, p. 31-46, 2009.

_____.; MARTÍNEZ-ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER. *Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea, 2002.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, n. 311, 29 Dic. 1978. seção A, p. 29313- 29424.

_____. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n. 187, 6 Ago. 1970. Seção A, p. 12525—12546.

_____. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, n. 313, 29 Dic. 2004. Seção A, p. 42166-42197. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). 2013. Disponível em: <http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, n. 71, 23 Mar. 2007. Seção A, p. 1261-12645.

_____. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, n. 238, 4 Oct. 1990. Seção A, p. 28927-28942

_____. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la enseñanza (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madri, n. 302, 24 Dic. 2002. Seção A, p.45188-45220.

_____. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Principales resultados de la macroencuesta de violencia de género 2011. 2012. Disponível em: <http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf> Acesso em: 13 jun. 2013.

FERRIOLS, M. J. Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 414, jul./ago., p. 24-28, 2011.

FOESSA. *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euroamérica, 1976.

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

FREIXAS, A. Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. In: JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN DE LAS MUJERES: NUEVAS PERSPECTIVAS, 2000. Sevilha. *Anais...* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2000.

GENERELO, J.; GALÁN, J.J.P. *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM, 2005.

GONZÁLEZ-PÉREZ, T. Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, n. 351, p. 337-359, 2010.

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.

JARAMILLO, C. *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1999.

INSTITUTO DE LA MUJER. *Intercambia: coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos*. Madrid, 2009.

LEAL, D. A.; ARCONADA, M. A. *Convivir en igualdad*. prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas. Madrid: UNED, 2011.

NACIONES UNIDAS. Asamblea General. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993, 1994. Disponível em: <<http://www.servindi.org/pdf/DecEliminacionViolenciaMujer.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

- OLIVEIRA, M. La educación sentimental. una carencia en el sistema educativo. In: SANTOS-GUERRA, M. A. *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000. p. 71-90. (Biblioteca de Aula, n. 149).
- RODRÍGUEZ, C. Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, n.342, p. 397-418, 2007.
- _____. Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo. In: SECRETARÍA CONFEDERAL DE LA MUJER DE CCOO (Ed.). *Un acercamiento a los estudios de género: Encuentro de mujeres sindicalistas de CCOO*, 2. Madrid: Alemania, 2003. p. 121-154.
- ROMERO, A.; ABRIL, P. Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27. v. 2, n. 3, p. 40-50, 2008.
- SÁNCHEZ, A. El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, n. 29, p. 91-102, 2002.
- SANTOS-GUERRA, M.A. *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.
- _____. Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, n. 351, p. 23-47, 2010.
- SIMÓN, M. E. Convivencia y relaciones desiguales. In: RODRIGUEZ, C. M. (Coord.). *Currículum y género: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, 2003. p. 153-168. Disponible em: <http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA_Y_RELACIONES_DESIGUALES.htm>. Acceso em: 17 jul. 2012.
- SUBIRATS, M. ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 3, n. 1, p.143-158, 2010.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- _____.; TOMÉ, A. *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- TIANA, A. La política educativa en los hechos: escolarización y financiación. In: SACRISTÁN, J. G.; SEBARROJA, J. C. (Coord.). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, 2004. p. 109-123.
- TORRES, A. Paolo Freire y la educación popular. *Educación de Adultos y Desarrollo*, n. 69, 2007. Disponible em: <http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3>. Acceso em: 8 jan.2013.

CAPÍTULO 10

SOCIALIZAÇÕES GENERIZADAS E NOVAS FORMAS DE VIOLÊNCIA SOBRE AS MULHERES: O CASO DO FACEBOOK

M. Custódia J. Rocha

INTRODUÇÃO

Com o estudo de caso que neste trabalho apresentamos¹, após ter procedido a uma reflexão sociológica em torno do conceito de socialização, temos como principal intuito problematizar uma série de conteúdos digitais (imagens e discursos) constitutivos de formas de socializações generizadas² – isto é, socializações que resultam de vivências e relações que são marcadas por formas estereotipadas sobre o que se entende por feminino ou masculino e que têm manifestações concretas nos comportamentos sociais.

Os conteúdos digitais em análise circulam nas redes sociais, nomeadamente no Facebook – uma das redes que pôs em comunicação quase 600 milhões de pessoas em todo o mundo – e permitem-nos questionar a possibilidade e a capacidade que os actores sociais rapazes e raparigas, homens e mulheres têm de, num contexto social marcado pela globalização

¹ A primeira versão deste estudo de caso encontra-se publicada (ROCHA, 2012). Damos-lhe aqui continuação alargando o seu universo de análise empírica e repensando algumas das suas dimensões de análise teórica.

² Os neologismos generizada(s), generizado(s) são assumidos neste trabalho enquanto tradução do termo anglo-saxónico *genderized*. Prevalece na literatura a utilização do neologismo “generificado” ou “genderizado” quando autoras e autores se querem referir a um processo ou uma prática social que é constituída e constituínte dos géneros ou para se referir a algo que está relacionado com o género. A opção pela utilização do neologismo generizada(s), generizado(s), neste trabalho, deve-se ao facto deste neologismo constituir, em si, um participio verbal simultaneamente activo e causativo que implica fundamentalmente a ideia de que algo/alguém provoca e/ou é causa de acções e contextos que resultam e/ou se manifestam marcados por concepções (muitas vezes estereotipadas) relativas às relações sociais de género.

da informação, delimitar e questionar as mensagens que se lhes apresentam nesta rede de discussão, partilha e convivência, em suma, nesta rede de “socializações *online*” (ROCHA, 2012).

As seguintes questões orientam este nosso estudo e é sobre elas que pretendemos refletir com a elaboração do mesmo. Na rede: Que instituições e grupos (hegemónicos) têm instituído processos de socialização generizada? Que instituições e grupos tentam diluir processos de socialização generizada? Que manifestações imagéticas e discursivas suportam formas e processos de socialização generizada? E que outras os desconstroem? Em termos de feitos percebidos, que comparações se podem fazer entre estratégias utilizadas para a difusão de processos de socialização generizada e de estratégias de diluição dos mesmos? Que possibilidades existem na era das socializações *online* de se configurar perceções e comportamentos que não sejam eminentemente generizados? Na delimitação de uma hipótese geral, os conteúdos imagéticos e discursivos, as mensagens, na sua correlação, são aqui perspectivados como elos de produção e de reprodução de socializações generizadas, raramente adquirindo feições de desconstrução de estereótipos e, por isso, sem capacidade de promover a igualdade de género e de contribuir para a reclamada degenerização do social.

1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS SOCIALIZAÇÕES GENERIZADAS

A diferenciação assimétrica entre a concepção de pessoa masculina e de pessoa feminina, e a sua permanente construção e reconstrução social, ancora-se num longo e amplo processo cultural e civilizacional. No mundo ocidental muitos pensadores, filósofos, teóricos e académicos encarregaram-se de explicitamente produzir e reproduzir ideologias associadas ao sexo e ao género, no âmbito das mais variadas ciências, incluindo as ciências humanas e sociais.

Muito particularmente no âmbito da sociologia, esta diferenciação assimétrica foi suportada por um programa teórico em torno do conceito de socialização. Na sociologia moderna, e muito particularmente com os teóricos do funcionalismo, a socialização foi concebida como um processo de necessária imposição de valores e normas de atuação, ao serviço de um *Estado Educador* que tinha como propósito assegurar a coesão social numa socieda-

de homogênea e isenta de conflitos. Os agentes de socialização privilegiados eram a família nuclear, a escola e as organizações de trabalho.

Émile Durkheim (1929, p. 34-63) considera que “não podemos, nem devemos nos dedicar todos ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe”, pois “cada profissão constitui um meio *sui-generis* que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais” [...]. E, porque “todo o futuro do indivíduo se acha fixado de antemão”, considera ainda o autor, “a educação não pode aí fazer muito”, pois “a criança”, pelos constrangimentos da educação, “fica, por condição natural, num estado de passividade perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizado é artificialmente colocado”. Por isso, a grande função da educação é “conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob esta condição, a criança tornar-se-á um homem”.

A obra de Durkheim parece consolidar a ideia de que “as diferenças entre os sexos e a divisão do trabalho sexual caracterizam o estágio civilizado das sociedades” e que “a inferioridade das mulheres é uma condição necessária”. Por isso, o autor

não hesita em recorrer à ‘evidência’ sobre os volumes dos cérebros para mostrar que a perda de capacidades intelectuais é indispensável para que as mulheres desenvolvam os atributos que distinguem a feminilidade e lhes permitem a especialização em funções afetivas, enquanto as funções intelectuais ficam reservadas aos homens. (AMÂNCIO, 1994, p. 19).

É n’ *O Suicídio* (1989) que Durkheim estabelece com mais rigor a diferença entre o *privado* como âmbito de actuação das mulheres e o *público* como âmbito de actuação dos homens. Diz o autor:

A sua sensibilidade [da mulher] é muito mais rudimentar que desenvolvida. Como vive mais que o homem fora da vida comum, a vida comum penetra-a menos: a sociedade é lhe menos necessária porque está menos impregnada pela sociabilidade. Tem poucas necessidades que precisam de ser satisfeitas por este lado, e contenta-as com pouco custo. Com algumas práticas de devoção, alguns animais de que cuidar, a velha menina tem a sua vida preenchida [...]. É um ser social mais complexo [...], a sua estabilidade moral depende de mais condições” [e, é por isso] que se perturba tão mais facilmente. (DURKHEIM, 1989, p. 352).

Talcott Parsons, no seu estudo *La Clase como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana*, define a educação como “uma instância de socialização para valores, normas e saberes que conduzam à integração social”. (PARSONS, 1985, 53-60). A socialização da criança é efectuada em primeiro lugar com a família, em segundo com o grupo de pares, em terceiro com a escola, através da figura da professora. A educação é também uma instância de selecção social devendo satisfazer na ordem e na harmonia uma divisão do trabalho cada vez mais complexa.

Assim, a acção cultural da escola mobiliza os indivíduos e integra-os na estratificação social através de um trabalho eficaz de socialização. A socialização é uma poderosa força integrativa dos indivíduos na sociedade e visa a harmonia social. A escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação de *status* com base na realização. Deste modo, procura-se, de forma subtil, que os alunos interiorizem a racionalidade igualitária e aceitem as regras da competição próprias de uma dada estrutura social e económica.

Talcott Parsons e Robert F. Bales, na obra *Family, Socialization and Interaction Processes* (1956), na linha dos estudos anteriores de Talcott Parsons, fizeram a distinção entre as orientações dos papéis sociais dos homens (carácter *instrumental* – autonomia individual, independência, competição, rendimento e produtividade nas tarefas) e das mulheres (carácter *expressivo* – assimilação ao grupo, integração, estabilidade, coesão). Todas as instâncias de socialização, entre as quais a família, a escola, e o grupo de pares consolidam as diferenças da valorização ou desvalorização social dos papéis sociais masculinos e femininos.

A análise destes sociólogos ao recair

numa perspectiva claramente sociológica no bom sentido do termo: os lugares e as actividades dos indivíduos não são consideradas como derivando da sua natureza ou das suas capacidades próprias mas sim da organização social [...] e ao falar em ‘papéis’ das mulheres e dos homens dá um grande passo em direcção à desnaturalização das posições e das ocupações respectivas dos sexos. (DELPHY, 1991, p. 90).

Mas, simultaneamente, esta análise, ao delimitar o papel dos pais (homens) essencialmente ligado às tarefas *instrumentais* do papel diferente

e *expressivo* das mães centrado nas emoções, parece em muito ter contribuído para “fundamentar a necessidade das diferenças nos perfis de personalidade de homens e mulheres e na desejabilidade social dos seus respectivos padrões comportamentais” e é indicadora de que há uma “distinção nos papéis sexuais que, embora complementares no seio da família, são quantitativa e qualitativamente assimétricos” e isto porque “o equilíbrio da personalidade masculina resulta, precisamente, da diversidade de papéis, enquanto o da personalidade feminina se restringe ao desempenho do papel familiar”. Há, assim, na análise de Parsons e Bales “uma conceptualização que diferencia assimetricamente e hierarquicamente os papéis sociais desempenhados pelos homens e pelas mulheres” (AMÂNCIO, 1994, p. 21).

As perspectivas sociológicas clássicas, e muitas perspectivas do âmbito da sociologia da educação consolidaram a ideia da (necessária) divisão entre o público (masculino/racional) e o privado (feminino/emotivo) e ainda a ideia de que as desigualdades entre os géneros são algo de inevitável porque inscritas na *natureza humana*. As ideologias de género assentes nos pressupostos do *naturalismo*, do *essencialismo*, do *diferencialismo* (e outros, tais como os da legitimidade da dominação patriarcal) reforçaram, ideologicamente, a desigualdade social entre homens e mulheres. Por isso, a inserção ideológica das mulheres nas suas funções tradicionais da esfera privada doméstica ou a sua admissão estratégica numa esfera pública feminizada (tal como no âmbito da educação formal) e o facto de se pensar que estas são formas adequadas para se atingir bons níveis de desenvolvimento pessoal e social assentes na ideologia do *cuidado* têm sido princípios violentamente criticados e sujeitos a desconstruções teóricas várias.

Nos seus conhecidos escritos sobre *A Dominação masculina*, Pierre Bourdieu (1999, p. 71) defende ser necessário

reedificar a história do trabalho histórico de deshistoricização ou, se se preferir, a história da (re)criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da dominação masculina que se realizou de modo permanente, desde que há homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se viu continuamente reproduzida de época em época.

As contribuições da reprodução permitem falar da escola e dos processos educativos enquanto espaços de socialização primária e secun-

dária conducentes à diferenciação em que regras explícitas e/ou invisíveis moldam as identidades dos actores (sujeitos) e que evidenciam a reprodução da masculinidade hegemónica. Nesta linha de análise, os grupos dominantes na sociedade têm o poder e o estatuto para impor o sistema de valores de referência e a ideologia que serve para legitimar e perpetuar a dominação masculina.

Bourdieu (1999, p. 74-80) reconhecendo, embora, que é no contexto do sistema de ensino que se operam os maiores desafios à dominação masculina, não deixa de defender que a escola “continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal baseada na homologia da relação homem/mulher e adulto/criança”. O autor constata que as mulheres tendem a proliferar, por oposição aos homens, entre as fileiras de ensino “mais analíticas, mais práticas e menos privilegiadas”, que os cargos de maior responsabilidade desempenhados pelas mulheres tendem a situar-se, sobretudo, em “regiões diminutas do campo do poder” e que “as funções que convêm às mulheres situam-se no prolongamento das funções domésticas – ensino, prestação de cuidados, serviço”. Contudo, “[...] a questão não se situa [...] ao nível da actividade desenvolvida, mas sim ao nível do significado social que lhe é atribuído e da posição do indivíduo no sistema social associada a esse significado, tal como mostra a análise sociológica da construção social do género.” (AMÂNCIO, 1994, p. 26).

A análise sociológica da construção social do género e da (re) criação continuada das estruturas objectivas e subjectivas da diferenciação assimétrica entre o feminino e o masculino tem abarcado diversas dimensões e tem-se estendido, principalmente no âmbito da sociologia, à relação existente entre género(s) e processos de socialização. Tem vindo a mostrar-se como os rapazes e as raparigas, os homens e as mulheres vivem as experiências dos seus mundos através de relações sociais de género contextualizadas e têm expectativas sobre si a partir de uma série de elementos constitutivos do social. Num sistema social em que ao longo dos tempos se foi instituindo uma ideologia largamente consensual que diferencia o masculino e o feminino através da desejabilidade social das suas características, os processos de socialização primária e secundária vão contribuindo para a interiorização das “identidades de género” socialmente aceitáveis.

Há, pois, a nível social “formas objectivas de discriminação” que, tal como a “expressão subjectiva das mesmas [...] têm a sua origem numa forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. E, se é certo que não se pode “transformar o processo de socialização numa espécie de marcação natural das diferenças entre os sexos, que uma vez estabelecida na infância e na adolescência acompanha, irreversivelmente, toda a vida adulta” (AMÂNCIO, 1994, p. 15-27), também é certo que se exige um repensar sobre as tradicionais delimitações da atuação predominante dos “processo de socialização”, sobretudo quando pensamos nas novas formas de socializações que se engendram na chamada era da revolução tecnológica e das redes sociais.

Diga-se a este propósito que as mulheres (feministas), organizadas em movimentos e instituições que funcionam de forma descentralizada e horizontal, têm vindo a utilizar o recurso das redes como uma forma efectiva de articulação e divulgação das suas iniciativas por vários países e continentes. Este processo tem vindo a designar-se de “globalização alternativa” por se considerar que com ele se constituem importantes espaços de resistência. Conquanto assim seja, “as causas estruturais da desigualdade de género continuam bastante intactas no planeta”. Em contexto de globalização, esta constatação leva a repensar numa “reorganização ou transformação do poder político” e leva a colocar no centro de análise “a forma como operam os mecanismos políticos, culturais e subjectivos para a manutenção e reprodução das desigualdades.” (GIRÓN, 2009).

Pois assim se tem feito em alguns estudos sobre as relações sociais de género, na sua relação com a problemática das socializações. Tem-se falado em processos de “socializações de género” ou, nas nossas palavras, de “socializações generizadas” e tem-se mostrado como estes processos se desenvolvem em diversos contextos sociais e organizacionais. Nesses estudos concebe-se a socialização como um processo permanente que se inicia na infância e se desenvolve na idade adulta, presta-se atenção aos processos de socialização primária (tais como a família, a escola, os grupos de pares, os media) e aos processos de socialização secundária (tais como os sindicatos, as associações, os contextos de trabalho) e analisam-se as dinâmicas pesso-

ais (identitárias) que se formam sob influência de todos estes processos, ora de forma separada, ora na sua correlação.

Nesta sequência, não se tem descurado a redefinição plural dos processos de socialização alertando-se para o facto de que não existe uma mas várias e plurais socializações, desde a pequena infância à idade adulta, defendendo-se que, nas diversas socializações ao longo da vida, “o indivíduo não está reduzido a uma postura passiva ou reativa perante as influências de que é alvo”, como defendia Durkheim, mas que o mesmo, pelo contrário, enquanto sujeito-actor social, é capaz de dar sentido e de (re) orientar as suas diferentes experiências de vida nos seus diferentes tempos e lugares de socialização. “É a concepção de um sujeito actor da sua socialização.” (ROUYER et. al., 2010).

Esta concepção, se bem que mostre como os processos de socialização se devem explicar por via do social, tende a diluir a força impositiva, embora muitas vezes dissimulada, com que determinados processos de socialização são instituídos por uma série de grupos hegemónicos (de que a análise de Bourdieu dá conta) e que, na era da globalização, têm como intuito principal auferir lucros através da produção de conteúdos digitais com os quais se reinstitui a ideia de que as masculinidades e as feminilidades são substancialmente diferentes e que a sua diferenciação social mais não serve do que confirmar as suas *evidentes* diferenças naturais e biológicas. A diferenciação assimétrica entre homens e mulheres, sendo caricaturável e risível, é fonte de rendimento.

2 A CONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS DIGITAIS – A DOMINAÇÃO DO PROGRAMADOR

A par de outros trabalhos, sobretudo de origem anglo-saxónica e francófona, temos vindo em outros lugares a proceder à análise das políticas de género em correlação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (ROCHA, 2009a, 2009b), a refletir sobre o “gender digital divide” (ROCHA, 2009c), e as suas repercussões nos processos de educação formal, formação profissional, iniciativas de educação ao longo da vida, mercado de trabalho (ROCHA, 2009d) e a mostrar como os recentes critérios tecnocráticos da avaliação das políticas de género minorizam a

igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na era da globalização informática (ROCHA, 2011).

Perante todo este quadro teórico de referência, em muitos casos empiricamente suportado, e cujos principais resultados vão no sentido de mostrar a simultânea abundância e ineficácia das políticas de gênero/TIC, temos agora em consideração um dos aspetos geralmente evocados (para além dos sinalizados nos nossos trabalhos) para a explicação do “gender digital divide”.

Trata-se do “gender digital divide” entre quem produz os conteúdos e quem os utiliza. Se é verdade que existem várias modalidades de apropriação dos conteúdos digitais acessíveis na rede por parte dos utilizadores, não sendo de excluir que a apropriação contempla, entre outras, possibilidades de desvios, de contornos, de reinvenção ou mesmo de participação direta dos utilizadores na concepção das inovações (BRETON; PROULX, 2002), também parece verdade que os atores sociais têm poucas capacidades para participar diretamente na “concepção das inovações” ou de, pelo menos, contornar as inovações quando estas são impostas por grupos sociais que dominam as TIC e que as utilizam para reforçar a sua influência na organização da sociedade.

Esta questão tem vindo a merecer reflexão por parte de algumas correntes da estruturação do pensamento sociológico atual com base nos trabalhos de Anthony Giddens sobre o interacionismo simbólico: os comunicadores criam sistemas sociais que respondem aos seus próprios objetivos e ligam-se entre eles através das suas próprias criações. Outros autores, através da designada “teoria da estruturação adaptativa” têm vindo a mostrar como “os grupos que melhor conseguem apropriar-se dos novos recursos de informação – neste caso a Internet – são capazes de influenciar de forma decisiva a sociedade e as suas regras. São capazes de contornar a tecnologia para a adaptar aos seus objetivos, o que não é o caso dos grupos que posteriormente adoptam a inovação”. Desta feita, o “digital divide” não se reporta somente a uma questão de desigual acesso e uso da tecnologia por parte de homens e mulheres, mas constitui, essencialmente, “um fosso entre os que têm a capacidade de utilizar as TIC para influenciar o desenvolvimento da sociedade e os outros.” (VALENDUC; VENDRAMIN, 2004, p. 14).

O questionamento da relação género/tecnologia tem vindo a ser feito desde meados dos anos 70 do século XX. É o caso, por exemplo, dos trabalhos “eco feministas” que prestam particular atenção à “masculinidade da técnica” e à forma como com ela os homens pretendem dominar, simultaneamente, a natureza e as mulheres (Dagiral, 2006). Pese embora algumas diferenças de país para país, persistem fatores culturais que reforçam a imagem masculina das TIC: “os estereótipos relativos à cultura profissional da informática são uma mistura da cultura de dominação do programador e da cultura alternativa do utilizador.” (VALENDUC; VENDRAMIN, 2007, p. 2-3). Nesta sequência, há que reiterar que os *inovadores* são a pequena minoria dos pioneiros da Internet nas universidades, centros de investigação e empresas. As suas inovações são rapidamente apropriadas nomeadamente por parte daqueles que têm uma boa intuição das potencialidades da inovação e dos benefícios que dela podem retirar. Delimitam a agenda do desenvolvimento das tecnologias e dos serviços e criam um efeito de demonstração que é essencial para proceder à difusão em grande escala. Influenciam o modelo económico de difusão e dão forma a diversas clivagens (VALENDUC; VENDRAMIN, 2004).

De entre essas clivagens encontram-se as relacionadas com as relações sociais de género. Pois, “em muitos aspectos, a Internet reproduz o *status quo* de género predominante na sociedade. Atividades relacionadas com o controlo de nível superior do conteúdo, da infra-estrutura e dos recursos *online* são exercidas principalmente pelos homens” (HERRING, 2001) que de aqui tiram proveitos financeiros. De tal forma assim é que “hoje, a ideia de comunidade na Internet é incarnada pelas redes sociais da Web 2.0. Não é um sonho nem um pesadelo mas um comércio que transforma as ligações hipertexto e as ligações humanas em produtos de moeda”. Assim acontece com o “Facebook, Twitter e afins que capitalizam os recursos dos utilizadores” (LECHNER, 2012).

Na era tecnológica e das ligações que trazem proveito monetário para os que concebem conteúdos digitais, o universo das socializações dos adolescentes deslocou-se “dos pais para os pares”. Agora, por força das redes sociais, os pares, mais do que os pais, ou em paralelismo com estes, ocupam um lugar essencial na escolha das suas sociabilidades. Assim acontece pelo número de horas passadas *online* em casa (muitas vezes sem controlo pa-

rental) e na escola (dotada cada vez mais de equipamentos), pela multiplicação dos modos de troca, partilha e comunicação com um cada vez maior número de “amigos”, mesmo que virtuais. Assim se propicia a “autonomia relacional” dos adolescentes na construção das suas identidades. Trata-se, para todos os efeitos, de uma “geração conetada” (METTON, 2004). A título de exemplo veja-se que 89% dos adolescentes na União Europeia já não consegue conceber a vida sem redes sociais por estas contribuírem em larga medida para a sua socialização entre pares (LEFRET, 2011).

3 PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Para a efetivação deste estudo foram percorridas várias páginas do Facebook às quais se pode aceder livremente através de um motor de busca (Google) sem qualquer inscrição prévia nesta rede social. Foram também consideradas outras páginas que exigem, para a participação e visualização das mesmas, que se efetue, a quem as coordena, um pedido de amizade virtual³.

A análise de conteúdo que assiste a este estudo exigiu que se construísse quatro dimensões de análise consubstanciadas em quatro “comunidades virtuais”, provenientes de vários países do mundo ocidental, por nós assim designadas: “comunidades de entretenimento”, “comunidades feministas”, “comunidades da sociedade civil”, “comunidades governamentais”⁴. A análise dos conteúdos imagéticos e discursivos, das mensagens, publicadas nas páginas destas “comunidades” é apoiada pelos dados que nelas constam, tais como: a forma como se auto designam, o seu número total de aderentes, o tipo de conteúdo das publicações (posts), o nº de “gostos”, o nº de “partilhas” e os “comentários” sobre as mesmas.

O seguinte quadro esclarece sucintamente a natureza e composição das páginas percorridas e analisadas (tal como sinalizado nas mesmas) em março de 2012.

³ Não consideramos as páginas pessoais dos nossos próprios amigos na rede, embora a ideia para a realização deste trabalho tenha surgido do facto de nos termos apercebido de que nas páginas pessoais (de quem se diz a favor da igualdade de género) eram (são) muitas vezes partilhados e comentados conteúdos digitais generizados.

⁴ Escolhemos as páginas que tinham (têm) aderentes/amigos que pertencem ao nosso grupo de amigos no facebook.

Quadro 1 – Breve Descrição do Panorama de Investigação

Nome da Página	Descrição Formal do Conteúdo da Página	Género do/a Proprietário/a	País de Proveniência	Nº. Aderentes
“Comunidades de entretenimento”				
Altas Risadas	Comediante	Não explícito	Não explícito	2.505.553
Humor no Face	Entretenimento	Masculino: Matheus Quintás de Castro	Não explícito	2.243.267
Pânico na Internet	Comediante	Masculino: Raiphy Pinheiro	Não explícito	1.366.493
Cenasmaradas	Comunidade	Não explícito	Não explícito	315.036
Tá Feio	Entretenimento	Não explícito	Não explícito	260.983
O Humor em Pânico	Entretenimento – Página Generalista	Neutro	Não explícito	244.486
Adoro coisas que me façam rir	Site – Artes e Entretenimento	Não explícito	Não explícito	15.307
Poder Feminino	Comunidade Net	Não explícito	Não explícito	3.148
Chistes Feministas	Comunidade	Não explícito	Não explícito	643
I’m not saying it was feminists, but it was feminists.	Personagem Fictícia	Não explícito	Não explícito	154
Nº Total de Aderentes				6.955.070
“Comunidades Feministas”				
Osez le Feminisme	Organização sem fins lucrativos	Não explícito	França	18.950
Feminismo na Rede	Comunidade	Não explícito	Não explícito	4.676
UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta	Organização sem fins lucrativos. Associação Feminista	Não explícito	Lisboa – Portugal	3.614
La Barbe – Groupe d’Action Féministe	Grupo de Activistas	Não explícito	Paris – França	3.502
Tramadas Piegas Equality	(sem classificação explícita)	Não explícito	Lisboa – Portugal	2.722
Feminilidades e Etc.	Espaço de Partilha de Informação de Interesse Feminino	Feminino	Portugal	1.791
Mujeres com Derechos	Causa	Não explícito	Não explícito	1.333
Femicídio Net	Notícias/Conteúdo Multimédia	Não explícito	Iberoamérica	1.107
The Feminist Action Project	Causa	Não explícito	Estados Unidos - Texas	532

F.U.R.I.A – Colectivo Feminista	Feminismo Radical e Activista	Masculino: Tiago Teixeira Feminino: Tats Ribeiro	Porto – Portugal	178
Nº Total de Aderentes				38.405
“Comunidades da Sociedade Civil” (com ou sem suporte/financiamento Governamental)				
Women’s Rights News	Causa	Não explícito	Não explícito	120.000
Women’s Funding Network	Rede Global e Movimento para a Justiça Social	Não explícito	Estados Unidos – São Francisco	3.673
Women’s Forum for the Economy and Society	Fórum Internacional	Não explícito	Paris – França	2.264
Rede de Jovens Igualdade	(sem classificação explícita)	Não explícito	Portugal	2.268
Contra a Violência Doméstica	Causa – Actividade integrada na Área Estratégica 1 - Informar, Sensibilizar e Educar do IV Plano Nacional Contra a Violência Doméstica – CIG – 2011	Não explícito	Portugal	1.834
Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres	Associação sem fins lucrativos e independente que tem como membros ONGDMs	Não explícito	Portugal	654
Laboratoire pour l’Égalité	Organização sem fins lucrativos	Não explícito	Paris – França	635
Luta Contra a Violência Doméstica	Comunidade	Feminino	Penafiel – Portugal	290
WIE Portugal – Women in Engineering	Computadores/ Tecnologia			33
e – stórias d’igualdade	Projeto Financiado pelo POPH [Eixo Prioritário 7 – Igualdade de Género, Tipologia 7.3]	Não explícito	Portugal	30
Nº Total de Aderentes				131.681
“Comunidades Governamentais”				
UN Women	Agency for Gender Equality & Women’s Empowerment	Não explícito	Contexto Internacional	34.744

CSW – United Nations Commission on the Status of Women	Functional Commission of the United Nations Economic and Social Council (ECOSOC).	Não explícito	Contexto Internacional	2.950
European Parliament	Organização Governamental	Não explícito	Bruxelas – Bélgica	371.124
European Commission	Organização Governamental	Não explícito	Bruxelas – Bélgica	32.493
European Women's Lobby	Organização sem fins lucrativos (Governamental)	Não explícito	Bruxelas – Bélgica	5.638
EU Justice	Organização Governamental	Não explícito	Bruxelas – Bélgica	3.361
Committee on Women's Rights and Gender Equality of the European Parliament	Organização Governamental	Não explícito	Bruxelas – Bélgica	2.322
EIGE – European Institute for Gender Equality	Organização sem fins lucrativos (Governamental)	Não explícito	Vilnius - Lituânia	2.171
CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género	Organização Governamental	Não explícito	Lisboa – Portugal	3.004
Genre en Action	Réseau International Francophone pour l'égalité des femmes et des hommes (Governamental)	Feminino	Pessac - France	319
Nº Total de Aderentes				458.126

4 ANALISANDO CONTEÚDOS DIGITAIS – SINALIZANDO SOCIALIZAÇÕES GENERIZADAS

4.1 As “COMUNIDADES DE ENTRETENIMENTO”

As “comunidades de entretenimento”, tal como elas próprias se classificam em diversas páginas do Facebook, têm milhões de aderentes em todo o mundo e são frequentadas particularmente por jovens, rapazes e meninas, isto se atendermos aos perfis que estes e estas nos apresentam e que podem, como sabemos, ser falsos perfis. De qualquer forma, nestes perfis

constam dados e fotografias pessoais que revelam uma alocação d@s aderentes ou ao género masculino ou ao género feminino. Não raras vezes, mesmo que sem uma adesão explicitamente sinalizada a estas páginas, homens e mulheres adultas, publicam os conteúdos apresentados nestas “comunidades de entretenimento” nas suas páginas pessoais, ora directamente (porque são de acesso livre), ora através da sua rede de amig@s. Muitos destes conteúdos, por causa das inúmeras partilhas quotidianas, tornam-se virais.

A análise por nós efetuada permite dizer que os conteúdos digitais publicados nestas páginas estão, em maior número, direccionados para a exaltação de antigas e novas diferenças entre homens e mulheres. Com milhares de mensagens se retratam as diferenças de perceções e de comportamentos ditos “femininos” ou “masculinos”. Trata-se, entre muitas outras, de diferenças anatómicas que influenciam as relações amorosas e sexuais, diferenças nos hábitos na utilização dos espaços quotidianos; diferenças nos comportamentos sexuais; diferenças na manipulação e utilização de máquinas e veículos; diferenças na prática de desportos; diferenças na escolha de soluções digitais; diferenças na escolha das profissões; diferenças na forma como as mulheres e os homens apresentam os seus perfis nas redes sociais. Com centenas de imagens se procede à alocação das mulheres no âmbito do desenvolvimento de tarefas domésticas ou, então, associa-se a participação das mulheres ao desenvolvimento de tarefas no âmbito do público como estando dependente de critérios de sexualização exacerbada.

Surgem nas páginas destas “comunidades de entretenimento” imagens fabricadas ou verídicas que são reveladoras de um machismo explícito. As imagens que inferiorizam e maltratam as mulheres são publicadas em número semelhante às que estabelecem diferenciações hierárquicas entre o feminino e o masculino. Trata-se de categorizar as mulheres como seres complexos que os homens não são capazes de compreender; mulheres fúteis e não dotadas de capacidade de raciocínio; mulheres insanas; mulheres que só pensam em dinheiro, em jóias, em roupa e em sexo; mulheres ansiosas, ciumentas, agressivas, complicadas; mulheres como seres diabólicos, putéfiás. Não deixa de se fazer comparações entre as mulheres e os animais (vacas, cabras, asnos) e entre as mulheres e as “frutas frescas”. Eventos como o Dia Internacional da Mulher são claramente ridicularizados porque tidos como uma reunião de seres que extravasam no público as

frustrações de que padecem no âmbito familiar. A expressão “as mulheres são todas iguais, só muda o endereço” é a mais utilizada como forma de remate às discussões que se geram em torno do que se entende por “mulher”. Para além disso, todas as mensagens que aludam ou mostrem outras formas de viver a sexualidade, para além da heterossexualidade normativa, são fortemente ridicularizadas.

O nº de gostos sinalizam-se por milhares e as partilhas são ainda em maior número, o que significa que @s aderentes destas páginas, ou @s que simplesmente as visitam, mesmo que não sinalizem o “gosto”, partilharam as mensagens para as suas próprias páginas e que, a partir de aí, essas mensagens são partilhadas pela rede de *amig@s*. A manifestação mais evidente e espontânea que ressaí dos comentários alusivos às mensagens destas páginas de “entretenimento” é o riso: LOL; LOOOOL; ahahahhaha, rrsrrrrs. Não se trata, sabemos-lo, da afirmação de um compromisso com conteúdos humorísticos. Pois, “o compromisso do discurso humorístico vai além do riso. Ele pode atuar tanto desafiando, refutando a ordem estabelecida como reproduzindo-a. Assim, por um lado, esse discurso tem um potencial para produzir mudança social e, por outro lado, para reforçar um discurso discriminatório [...]” (OTTONI, 2008/1933). Ora, para além do riso, os comentários feitos aos posts vão, na sua grande maioria, no sentido da concordância, quantas vezes reforçando a mensagem que os conteúdos pretendem passar e perspectivando-a como “verdade” ou, mesmo, como “verdade universal”. Estes dados significam que não existe uma desconstrução e um questionamento crítico sobre a própria mensagem e sobre os estereótipos constitutivos do senso comum. Assim acontece, sobretudo, quando os “dizeres” dos “posts” são associados a uma figura pública de renome que, para o efeito, vende a cara e o nome. O Facebook não tem como sinalizar um “não gosto” e só muito raramente essa sinalização é feita por escrito nos comentários. E, quando ela é feita, por norma, é o por parte de meninas, ou de mulheres, que tentam contrariar a mensagem sexista através de discursos de exaltação das “qualidades superiores das mulheres”: “As mulheres são muito melhores que os homens! LOL”.

4.2 AS “COMUNIDADES FEMINISTAS”, AS “COMUNIDADES DA SOCIEDADE CIVIL” E AS “COMUNIDADES GOVERNAMENTAIS”

As “comunidades feministas”, as “comunidades da sociedade civil” e as “comunidades governamentais” são, por norma, de acesso livre. Poucas exigem a aprovação de um pedido de amizade por parte de um(a) administrador(a). Os seus principais conteúdos relacionam-se com a defesa de causas, entre as quais a igualdade de género. Uma análise atenta das suas mensagens permite, no entanto, que se percebam algumas das principais linhas orientadoras e finalidades destas diversas comunidades.

As “comunidades feministas” procedem, sobretudo, à divulgação dos nomes e da história das mulheres que consolidaram o feminismo ocidental e à definição do que é o feminismo, de como ele foi importante e de como ele continua a sê-lo. Fotografias verídicas das pioneiras (1ª vaga do feminismo), das sucessoras e das contemporâneas, em eventos e datas importantes, são aqui apresentadas como estímulo à luta pela igualdade de género que é retratada como uma luta sem precedentes e que necessita de ser conhecida, reconhecida e continuada. São feitos apelos para a participação das mulheres em greves gerais, na marcha mundial das mulheres, na marcha pela violência contra as mulheres, no Fórum Social Mundial, nas campanhas pela legalização do aborto. O dia 8 de março, o Dia Internacional da Mulher é, contudo, a data preferencialmente escolhida para a evocação dos feitos e afazeres feministas: As mulheres não mais podem ser silenciadas – “Lugar da mulher é na luta”!!!

Numa tentativa de integração dos movimentos feministas num leque mais vasto de reivindicações sociais, caracteriza-se a sociedade e os poderes instituídos como eminentemente patriarcais e capitalistas e evoca-se a necessidade de uma insubmissão feminina/feminista global. Com imagens e discursos se mostra o que é o machismo, a homofobia e a violência e se alertam as mulheres para se livrarem de tudo o que as oprime. Os apelos assumem os mais variados formatos: cartazes de divulgação, inscrições em T-shirts, fotos de “mulheres na luta”, na rua. Citações associadas a figuras emblemáticas são uma das estratégias mais aproveitadas. Simone de Beauvoir e a sua máxima “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” toma a dianteira em termos de referência e de divulgação. Por norma, aposta-se em fotografias de mulheres, embora cada vez mais se utilize a imagem mas-

culina como base de defesa do feminismo como movimento polifacetado em que tod@s podem e devem participar.

Em menor número do que os anteriores surgem mensagens com as quais se pretende desfazer estereótipos, apelando para o empoderamento dos homens em termos de responsabilidade parental, para a divisão equilibrada das tarefas domésticas e para uma maior participação das mulheres na vida pública, sobretudo na vida política, um domínio retratado como “domínio de homens”. Grandes críticas são feitas a cartazes que invadem as ruas contendo propagandas machistas e à linguagem “masculina neutra” patente nos dispositivos tecnológicos e nos motores de busca, nomeadamente no Google. Com outras mensagens, ainda, embora em número muito reduzido, se mostra a existência de múltiplas identidades de género (travesti, bissexual, gay, lésbica, transexual, heterossexual) e se apela para a compreensão de que todas estas pessoas têm o seu lugar na sociedade enquanto cidadãs e cidadãos de plenos direitos.

Algumas destas “comunidades feministas” apresentam feições mais radicais do que aquelas que acabámos de enunciar. Já não se trata somente de evocar a igualdade de género como princípio de organização social mas sim de proceder à exaltação das qualidades femininas e, até, das qualidades das feministas em relação às mulheres que dizem não ser feministas. Em suma, procede-se à celebração do “poder no feminino” e à defesa do “poder feminista”. Se nas “comunidades de entretenimento” se maltratam as mulheres, em muitas destas comunidades maltratam-se os homens, evocando a sua não necessária existência na vida das mulheres. Por isso, muitos são os “posts” em que se vêem mulheres pisando os homens, literalmente. Esta “verdade feminina” é, não raras vezes, apoiada pelos “dizeres” de figuras públicas femininas.

Outras “comunidades” há, embora num número muito reduzido, que se intitulam de antifeministas e que têm como finalidade principal, visto os conteúdos que nelas se encontram, reagir firmemente à exaltação das “qualidades superiores das mulheres”. Nestas surge uma espécie de “reacção masculina” a todas as démarches de consolidação da igualdade de género sempre que ela extravasa “os direitos dos homens”.

As “comunidades da sociedade civil” e as “comunidades governamentais” apostam, sobretudo, na divulgação da realização de eventos e de campanhas em prol da igualdade de género. Também aqui se apresentam as convenções existentes e as que se encontram em aprovação por parte de diversos países e Estados e que directamente se relacionam com a necessidade de consolidação da igualdade, eliminação da violência, remuneração igual para trabalho igual, acesso generalizado das raparigas à educação, formação, ciência e tecnologia. Por vezes, são publicados os relatórios finais e/ou gráficos avulso atinentes ao trabalho desenvolvido por parte de diversos organismos, ao estado da situação e aos progressos alcançados. Quando a (des)igualdade de género é motivo de notícia em jornais impressos e *online*, essa notícia é transferida para a “comunidade”. Os eventos científicos organizados ou a organizar em torno das problemáticas acima enunciadas e de problemáticas afins, contendo os programas, notas biográficas de oradoras e oradores, apelando à inscrição e à participação nestes eventos também aqui constam, assim como projetos e prémios atribuídos a projetos. Pedidos para a assinatura de petições ocupam lugar de relevo. É feita, por vezes, a auscultação de aderentes sobre questões como: O que é que as mulheres podem fazer para que se opere a transformação social? Mais uma vez, é no dia 8 de março, ou é aludindo ao dia 8 de março, que os “posts” são colocados.

Se as “comunidades de entretenimento” são frequentadas por milhões de aderentes, já as “comunidades feministas”, as “comunidades da sociedade civil” e as “comunidades governamentais” se limitam aos milhares. Se atendermos ao nº de gostos sinalizados nos “posts”, o desfasamento numérico é ainda maior. Somente dezenas de pessoas, quando muito centenas, o fazem. As partilhas são ainda em menor número, ou mesmo inexistentes. A acontecer, a sinalização do “gosto” e a partilha do conteúdo são feitas por parte de mulheres adultas. Adolescentes não frequentam estas comunidades. Os comentários são praticamente inexistentes ou limitam-se a congratular determinadas iniciativas. As perguntas feitas ficam assim, quantas vezes, sem respostas ou são respondidas por peritas na matéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Facebook é uma instância onde se desenvolvem processos de socialização generizada. Nele circulam formas subjetivas, e mesmo objetivas, de violência, mesmo que simbólica. Grupos detentores de poder produzem conteúdos digitais com capacidade de exacerbação dessa violência. Os processos de socialização generizada, em constante reativação, têm a particularidade de, uma vez mais, estamos em crer, reconsolidar as ideologias de gênero assentes nos pressupostos do *naturalismo*, do *essencialismo*, do *diferencialismo*. Estamos também em condições de dizer que na era das socializações *online* se operou a uma mudança significativa nas formas como se institui a desigualdade e se difunde a violência. Essa difusão é feita *online* através do “entretenimento”, através de imagens e discursos que provocam o riso e sem qualquer preocupação de desafiar e refutar a ordem estabelecida. Quando se aborda a questão com a seriedade que ela merece, a mesma torna-se uma questão sobre a qual refletem algumas poucas pessoas.

Desta feita, a globalização das comunicações produz novos desafios e impactos que precisam ser considerados em relação à igualdade de gênero. Uma sociologia crítica não pode alhear-se da apresentação, discussão e análise destes novos processos de socialização até porque os mesmos dão uma força substantiva aos tradicionais processos de socialização primários e secundários, reforçando-os, mesmo que sob formas ditas virtuais, mas com impactos significativos na construção e reconstrução, ao longo da vida, de socializações generizada.

O conceito de socialização continuará a ser um porto seguro na análise sociológica se com o mesmo se considerar que as socializações não estão em crise, elas circulam em redes virtuais e ainda não se sabe se estas redes serão suficientemente elásticas para permitir a fuga, a resistência, a crítica à dominação através de conteúdos digitais que forneçam as bases de possibilidade de auto-emancipação e emancipação social. Num primeiro momento somos tentados a dizer que não, até porque os conteúdos digitais tais como os que aqui analisámos somente a base de fortalecimento da resistência, de mobilização social e do desenvolvimento, quando produzidos por pessoas e organizações que trabalham pela liberdade e pela justiça e não pelo lucro.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, L. *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- BRETON, P. ; PROULX, S. *L'explosion de la communication à l'aube du 21e siècle*. Paris: La Découverte, 2002.
- DAGIRAL, E. Genre et technologie (note critique). *Terrains & Travaux*, n. 10, p. 194-206, 2006. Disponível em: <http://latts.cnrs.fr/tele/rep1/TT_Genre_2006.pdf?path=tele/rep1/TT_Genre_2006.pdf&idfichier=1205&type=F>. Acesso em: 29 mar. 2012.
- DELPHY, C. Penser le genre: quels problèmes? In : M-C. HURTIG, M. K. ; ROUCH, H. (Ed.). *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1991. p. 89-101.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- _____. O Suicídio e a anomia. In: CRUZ, M. B. (Org.). *Teorias sociológicas: os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. p. 345-363. V. 1. (Original publicado em 1897).
- GIRÓN, A. (Coord.). *Género y glogabización*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2009.
- GOLDFARB, L. et al. Hypersexualisation des jeunes filles: conséquences et pistes d'action. *RQASF – Actes Le marché de la beauté... : un enjeu de santé publique*. 2007. Disponível em: <http://rqasf.qc.ca/files/actes-colloque_hypersexualisation_0.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012.
- HERRING, S. C. Gender and power in online communication. *Center for Social Informatics Working Paper*, n. WP, p. 01-05, 2001. Disponível em: <<https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/1024/WP01-05B.html>>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- LECHNER, M. (2012). Le Systaime attise le trash. *Libération*, 24 mars 2012. Disponível em: <http://www.ecrans.fr/Le-Systaime-attise-le-trash,12474.html>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- LEFRET, F. Les Loisirs des Jeunes Franciliens de 15 A 25 ans à L'Ere Numérique. 2011. Disponível em: <http://www.cesr-ile-de-france.fr/cesr_doc/rapport_pdf/rapport09_cult_loisirsjeunes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- METTON, C. Les usages de l'Internet par les collégiens. *Réseaux* 1, n. 123, p. 59-84, 2004. Disponível em: <www.cairn.info/revue-reseaux-2004-1-page-59.htm>. Acesso em: 25 mar. 2012.

OTTONI, M. A. R. Análise de discurso crítica das relações de gênero no humor. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVALIA, L.C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 1926 -1936. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_180.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

PARSONS, T. La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In: GRAS, A. (Org.). *Sociologia de la educacion: textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1985. p. 53-60.

PARSONS, T.; BALES, F. R. *Family, socialization and interaction processes*. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

POULIN, R. ; LAPRADE, A. Hypersexualisation, érotisation et pornographie chez les jeunes. 2006. Disponível em: <http://sisyphe.org/article.php3?id_article=2268>. Acesso em: 25 mar. 2012.

ROCHA, M. C. J. Políticas de gênero e tecnologias de informação e comunicação: da sociedade do conhecimento à economia do conhecimento. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. 3, p. 1-12, 2009a.

_____. Gênero e tecnologias da informação e comunicação: o estado da arte política na União Europeia e em Portugal. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. SOCIEDADES DESIGUAIS E PARADIGMAS EM CONFRONTO, 10., 2009, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009b. p. 232-241.

_____. Custódia J. Tecnologias da informação e comunicação na educação: reflexões acerca do “Gender Digital Divide”. In: ROCHA, A. et al. (Org.). *Sistemas e tecnologias de informação: actas da 4. Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação AISTI/FEUP/UEP*, 2009c. p. 503-508. (ISBN: 978-989-96247-0-2).

_____. Formação e transição para o mundo do trabalho através das tecnologias da informação e comunicação: as novas desigualdades de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, BRAGA. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009d. p. 1497-1509. Disponível em: <webs.iep.uminho.pt/xgp/programa-defdef.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012.

_____. Quando a avaliação se torna prioridade política, a educação para a igualdade deixa de o ser: políticas de gênero e TIC na era da globalização. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 4, n. 1, p. 4-16, 2011. (ISSN 1646-933X) Revista EFT: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/146>

_____. Processos de socialização online: novos entraves e desafios à luta pela igualdade de gênero. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: A CRISE DA(S)

SOCIALIZAÇÃO(ÕES)? 2012, Braga. *Atas Digitais...* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2012. p. 49-81. (ISBN: 978-989-97123-1-7).

ROUYER, V. et. al. Introduction : socialisation de genre: le point de vue du sujet. In: CROITY,-BELZ, S. ; PRÊTEUR, Y. ; ROUYER, V. (Dir.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Érès, 2010. p. 7-13. Disponível em: <<http://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937-page-7.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

VALENDUC, G. ; VENDRAMIN, P. Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations. *Intervention au Colloque international TIC et inégalités: les fractures numériques*, Paris, 18-19 nov. 2004. Disponível em: <<http://irene.asso.free.fr/digitaldivides/papers/vendramin.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

_____. ; _____. La technologie et le genre (I) : une question sociale récurrente. *Notes Éducation Permanente*, n. 2007/10, p. 1-3, jun. 2007. Disponível em : <<http://www.ftu.be/documents/ep/EP10-07.pdf>>. Acesso em : 25 mar. 2012.

CAPÍTULO 11

RELAÇÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: DA COMPREENSÃO À SUPERAÇÃO

Maria Eulina P. de Carvalho

Relações de gênero e violências são construções socioculturais e educacionais que têm lugar também na escola, uma instituição encarregada do desenvolvimento humano, individual e social, de ensinar a conviver e de formar para a cidadania.

Todavia, observam-se lacunas no conhecimento e na ação educacional no que diz respeito à relação entre reprodução das relações de gênero e reprodução da violência nas relações sociais e escolares, em especial. Considerando que as violências ocorrem na escola, a compreensão da relação entre reprodução das relações de gênero e reprodução da violência é requisito para a intervenção pedagógica na perspectiva da prevenção, lembrando-se que a educação tem esse caráter preventivo.

Nesse contexto, a relação entre violência escolar e gênero requer atenção das políticas e práticas curriculares visando à construção de uma cultura de paz, justiça, convivência fraterna e equidade de gênero; e, especificamente, ao aprendizado de formas de masculinidade não-violenta.

Para isso, é fundamental a transversalização de perspectiva de gênero, com base na crítica feminista, bem como a promoção de valores

denominados femininos: gentileza, delicadeza, cuidado, solidariedade e compaixão nas relações interpessoais, particularmente, escolares.

Para ilustrar a complexidade da questão da violência na escola, veja-se o caso seguinte. Recentemente, em 25/03/2013, tivemos a notícia de que *alunos* quebraram o quadro de luz da escola, provocando um apagão, e jogaram uma lixeira que acertou o olho de uma *professora* numa escola estadual na cidade de Franco da Rocha na Grande São Paulo. Dessa vez, os autores da violência foram alunos, como tem sido corriqueiro, mas a vítima foi uma professora. (ALUNOS..., 2013).

Informou-se que a Secretaria de Estado da Educação ficou de apurar os fatos e punir os envolvidos, que a Delegacia de Ensino abriu um procedimento disciplinar e que o colégio convocaria o conselho de escola, formado por professores, alunos, pais e funcionários para tomar providências – suspensão ou transferência compulsória.

O diretor regional de ensino chamou atenção para a importância do acompanhamento familiar como forma de prevenção desse tipo de ocorrência.

Afinal, o que pode a família fazer para prevenir as violências na escola? Mais importante: e à escola o que cabe e é viável fazer?

Uma rápida análise dos 757 comentários disponíveis on-line, na ocasião, aponta que:

- Muitos internautas, a maioria do sexo masculino, defendem punições duras para os jovens e redução da maioridade penal, inclusive punição para os pais. Atacam os políticos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e órgãos judiciais, bem como os defensores dos direitos humanos, que não se manifestam a favor de professores/as vítimas de violência na escola.
- Alguns criticam a cultura brasileira – a impunidade, a ética da busca de vantagens (a “lei do Gerson”), a desvalorização da educação – e a degradação moral do país. Apontam a indisciplina na escola, a falta de autoridade docente e a falta de valores e de limites na família, inclusive a erradicação da punição corporal. Alguns comparam o Brasil com países como a China, Japão, Cingapura, Estados Unidos, Suécia,

Noruega e Dinamarca. Outros ainda declaram sentir saudades da ditadura militar.

- Há quem proponha (os homens) que se faça justiça com as próprias mãos.
- As culpas recaem sobre a política educacional e/ou (mais ainda) sobre a família “falida”: omissão das autoridades educacionais e dos “pais” na educação doméstica (falta de formação moral). Defendem controle da natalidade para que não nasçam “filhos de chocadeira”; atacam mais as mães solteiras do que lembram o abandono ou omissão paterna.
- Muitos, ainda, destacam as más condições de trabalho docente e lembram a desvalorização e desrespeito aos/às professores/as, que se encontram amedrontados. Alguém ironizou: “Culpa do professor que não educa o menor, uma vítima de uma situação social desfavorável”.
- Alguns sugerem que se adotem câmeras de vídeo na escola para inibir e também identificar infratores. Também recomendam processos judiciais e penas contra os estudantes e os pais.
- Não se enfoca a cultura, o currículo e a pedagogia escolar: a violência vem de fora, os professores/as são vítimas ou heróis/heroínas por suportarem as difíceis condições de trabalho.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: OS DISCURSOS CORRENTES

A seguir apresenta-se uma síntese-bricolagem desses discursos e posicionamentos nos termos em que foram emitidos. Espera-se que a sua leitura provoque reflexões e análises.

Pode-se observar que as manifestações vão da crítica à nossa cultura ética e legal (benevolência, impunidade), à família e aos pais/mães (falta de educação doméstica), à falta de valorização do/a professor/a e perda de autoridade docente, passando pelas relações família-escola e, finalmente, sugerindo medidas para prevenir e punir esse tipo de violência escolar, evidenciando-se elitismo/preconceito de classe e machismo em alguns discursos masculinos. O negrito foi acrescentado para destacar esses pontos. O sexo do internauta (H ou M) é registrado após cada fala, ou marcado como ignorado (I).

Nosso problema é cultural. (H) Tudo isso acontece porque é um país onde reina a impunidade. (H) No Brasil ainda se confunde **ordem** com **autoritarismo**. (H)

Uma cena dessa era de se imaginar 30 anos atrás? O que mudou? Enquanto a sociedade brasileira, equivocadamente, continuar a **confundir respeito e educação com repressão e ditadura**, vamos assistir nossa sociedade se afundar em um espiral de violência sem limite. (H)

Tudo isso que está acontecendo é consequência da **retirada da autoridade de pais e professores**. Os “pobrezinhos” dos jovens têm total imunidade e proteção. Dá nisso. Votou na esquerda? Agora aguenta... **Autoridade e disciplina é coisa de ‘reacionário de direita’**. (H)

Isso é o resultado de gerações sendo criadas ao ritmo das novelas, do baile funk, do carnaval, do futebol, da malandragem, do jeitinho. **Isso é a população brasileira**: uma população sem caráter, sem cultura, sem respeito. Uma população que só pensa em se dar bem, que só pensa na própria pessoa. Uma população que escuta música alta em lugares públicos, que joga lixo na rua, que empurra idosos ao entrar em transporte público, que se mata por times de futebol. Essa é a população do país em que vocês vivem, não sei o motivo do espanto. A tendência é piorar. Muito. (H)

O dia que esse país compreender que um bombeiro, um médico ou um professor são mais importantes que um jogador de futebol... somente esse dia teremos chances de seguir em frente como nação. (M)

Na escola se busca conhecimento, **educação vem de casa**. Para os professores deve ser um inferno, pois **o povinho brasileiro é um dos mais mal-educados do mundo**. (H)

Fico chocada com tamanho **descaso que o professor sofre**. A profissão que deveria ser a mais reconhecida, é a menos respeitada! O país vai pra onde assim? (M)

Um país onde os professores apanham dos alunos, jamais será um país desenvolvido. Maus exemplos, temos de monte, como políticos em geral, roubalheira escancarada, falta de respeito pelo próximo, falta de ética, enfim, um país em plena escala de degradação moral. Triste. (H)

Aí está o resultado de décadas de sucateamento do ensino público no Brasil e das consequências de uma **lei banana que não pune ninguém**, pelo contrário incentiva a praticar mais e mais crime. (H)

Menor nesse país pode fazer tudo. (H) Um infrator tem todos os direitos assegurados, mas se for um cidadão de bem, trabalhador, esse é punido pelas leis que não funcionam. (H)

Parabéns idealizadores do **ECA**, isso só tem servido para criar criminosos juvenis, porque graças a vocês, eles não podem ser punidos. (H)

A tal da lei que protege o menor está criando uma cambada de bandidos, porque não há punição alguma e excessiva proteção. Se fosse a professora que tivesse agredido o aluno, teríamos a maior a gritaria do povo dos **direitos humanos**. (H)

Em vez, de inspetora na sala de aula tem que colocar a policia. (H)

Para a lei brasileira menor de idade é tudo inocente... **a maioria penal deveria ser reduzida** para 14 anos. (H) Menores têm que responder pelos seus atos. Mudança no código penal já! (H)

É assim que nosso país fica cada vez pior, não se tomam medidas severas para coibir esse tipo de ação de futuros marginais, vai se resolvendo pelo esquecimento e panos quentes por serem filhinhos e pobres coitados, e amanhã se tornarão marginais sem limites ... monstros criados pela **benvolência de leis, feitas por homens frouxos** e sem princípios. (H)

A pior coisa que inventaram no Brasil foi o tal de **Conselho Tutelar**, pois eles passam para os alunos todos os seus direitos, nunca falam de seus deveres, ai eles usam isso contra o professor(a) e os pais que morrem de medo do Conselho Tutelar e não fazem seu papel de educadores, acham que o conselho vai puni-los etc, e não agem como pais como no passado, quando os filhos tinham de respeitar os pais. É bem verdade que alguns pais exageravam, mas não pode por todos no mesmo balaio. Tem que se fazer uma lei para punir pais agressivos, mas **também tem que se fazer leis para punir severamente esses tipos de alunos e pais que se eximem de educar seus filhos**. (M)

Culpa é do ECA que protege esses marginais e dos pais que colocam esses monstros no mundo e não educam. (M) Pelo fim do ECA como está! (H)

A lei protege o filho que precisa de uma boa **surra**, e condena os pais se tentarem educar o filho como precisa. (H)

Melhor levar hoje umas boas **chineladas** dos tempos das vovós, do que apanhar dos policiais amanhã! (M)

A educação está chegando ao fundo do poço! É preciso punir os responsáveis e adotar uma política de **controle de natalidade**, para que pessoas que não têm como criar um filho não acabem tendo cinco ou mais. Depois dá nisso! Têm um monte de filho, não têm tempo por diferentes razões para acompanhar e educar, acabam no fim das contas criando projeto de marginais, que nada temem ou respeitam. (H)

Inversão de valores, resultado de **família falida**, pois moral, educação, respeito vêm dos pais. (M)

A **mãe** é uma vaca parideira, o **pai** ninguém sabe (I)

Pais omissos, verdadeiros fracassados, dá nisso... (H)

Esses filhos de trepadeiras, sem pai nem mãe... O que fazer com esses projetos de marginais? (I)

As **mães**, que se renderam à forma de se lidar com os filhos praticada nos tempos atuais, são verdadeiras fábricas de marginais... (H)

Desculpem mas Educação vem de casa... se as famílias se degradaram, e a **falta de religião** não é preocupação dos pais, as crianças e adolescentes tornam-se marginais como estes alunos. **Coitados dos professores** neste país... (H)

Meu Deus, como os **valores mudaram**, os jovens não respeitam mais ninguém, os **pais** esperam que a escola eduque seus filhos, pais que não dão limites aos filhos e os largam a Deus dar, essa a nossa realidade atual. Hoje, os pais não podem dar uma palmada ou castigo aos filhos porque o governo intervém, às vezes até prendendo esses pais. É revoltante, **um educador ganhando uma miséria ter de submeter-se a agressões e falta de respeito.** (M)

Na minha época era a lei da palmatória e castigo severo, os professores eram respeitados pelos alunos... Hoje em dia é essa bagunça total. Além de um salário de miséria os professores estão expostos a agressões! Que mundo é esse? (M)

É uma pena que o **respeito** não exista mais nem pelos pais... como podem ter respeito por quem não é da família? Os valores estão totalmente mudados. (M)

É um absurdo o que aconteceu, infelizmente **os valores mudaram, antes os professores conseguiam manter a disciplina em uma sala de aula, hoje os alunos que mandam, e ainda por cima se o professor tentar corrigi-los correrá o risco de ser processado.** (M)

Nossa educação piorou muito! Antigamente, mesmo nas escolas públicas, os professores eram respeitados. (H) São as escolas caindo aos pedaços, os professores tendo que lidar com bandidos e ainda receber uma miséria pelas aulas. (H) Professor merece estátua na rua e salário digno. (H)

Essa professora é a cara dos nossos professores deste país sem dono. Ela pertence a uma classe desprezada e abandonada pelos nossos dirigentes e pela presidente. Professores, se unam e parem este país! Façam greve não só por melhores salários, mas também por melhores condições de ensino. Peçam **punição para os pais e/ou responsáveis pelos alunos que não querem estudar!** (H)

Avalio isso como consequência da **degradação e falta de valores familiares**. (H)

O problema não são os filhos... e sim os pais. Os pais não estão sabendo ser pais! (H)

Na minha época de estudante ... ai do sujeito que fizesse isso com uma professora! **A culpa maior é dos pais que deixam a responsabilidade de educar seus filhos pra escola**, sendo que a função da escola é ensinar seus filhos e ler e escrever. Quem ensina pra vida, são os pais! (H)

É por esses motivos que sou assíduo defensor de que a correção com diálogo e também com “palmadas” não faz mal a criança nenhuma. **Aposto que esse vândalo, delinquente e futuro bandido nunca apANHOU em casa, não teve educação e deve ter sido apoiado em tudo de ruim que fazia.** Não estou defendendo espancamento, mas bater corretivamente nunca fez e nunca fará mal a ninguém. (H)

Enquanto o pessoal sair por ai fazendo filhos sem se preocupar em criar estes filhos dentro da honestidade, da moralidade e da boa conduta, é isto para pior que vamos ver. **A verdadeira educação começa em casa.** É no seio da família que se molda o caráter do cidadão. A escola só complementa, dando-lhe conhecimento. (M)

A família tem o papel de acompanhar o desempenho dos alunos? Infelizmente a maioria desses jovens costuma nem ter uma família estruturada... ou quando tem, não recebem o mínimo de educação, re-produzindo muitas vezes a violência e o horror que presenciam dentro de casa. (M)

Eu acredito que esse caso relatado seja apenas um entre os inúmeros que acontecem pelo Brasil. Não adianta cobrarmos educação melhor nas escolas, se mandamos mini marginais pra serem alfabetizados. (...) O que se vê de crianças mimadas e mal-educadas indo pras salas de aula, chega a dar pena do professor. Os valores familiares se degradaram, **hoje as crianças sabem de todos os seus direitos garantidos pelo ECA, em contrapartida ignoram os deveres, coisa que seus pais deviam ter lhes ensinado** (I).

Quando vamos falar dos deveres dos jovens e não apenas de seus direitos? Estamos criando verdadeiros monstros, não podemos permitir isso. **Precisamos mudar nosso sistema educacional, jovens como esses devem ser afastados de escolas regulares e colocados em internatos e passarem por um processo de reeducação social.** Vamos educar nossos filhos, vamos transformá-los em pessoas de bem e sem esse papo de meu filho não vai passar o que passei. Será que as dificuldades que passamos na vida não nos fortaleceram como seres

humanos? Pensemos bem. Obrigado professora, e muita força nesse momento difícil. (H)

Sempre digo aos alunos que **educação se traz de casa** ou nunca vai ter. Escola foi feita para ensinar matérias e lógico que a gente tenta colaborar um pouco na educação, mas o papel do professor é passar matéria e tentar transformar, junto com os pais que educam seus filhos, num cidadão. (M)

A educação tem que começar dentro de casa. **A família é a responsável pela formação do caráter.** A educação do “saber”, do aprender a ler e a escrever é da escola. A desestruturação da família infelizmente é realidade muito marcante nesse país. E hoje pais delegam para a escola o ensino do caráter... simplesmente cruzam os braços e passam a mão na cabeça dos filhos, quando estes fazem coisas erradas. Isso tem que mudar, senão bandidos viverão livres e pessoas de bem presas dentro de suas casas. (M)

Sou professor na rede estadual em São Paulo e sei que fatos como esse, infelizmente, acontecem com frequência nas escolas. O processo educacional começa (ou deveria) na seio familiar. Há uma total inversão de valores. Pais omissos, coniventes, ausentes etc. **Não há respeito pelos pais, que dirá por professores.** Digo isso com propriedade. Convivo com isso, faz parte do meu dia-a-dia. (H)

Sou professora e deixei minha profissão por conta de ameaças sofridas. Dei aulas para o Estado (Escolas Estaduais - SP) e sei bem o que é passar por esta **violência que, primeiro é verbal e psíquica, depois se transforma em violência física.** No meu entendimento, o maior fator para isso tudo é a **degradação da família**, a falta de responsabilidade de pais na orientação de seus filhos e a **ausência de políticas sérias no Estado** com a finalidade de solucionar esta questão. Enquanto eu puder me manter em outra área de trabalho, não volto para a sala de aula. (M)

O ensino nesse país subdesenvolvido está a um passo de ter um colapso! Professores ganhando péssimos salários, alunos pouco interessados, e muitos marginais nas salas de aula. Isso em todos os níveis, inclusive no ensino superior. **Se meu filho pensasse em fazer algum curso superior para se tornar professor eu iria contra...** Se eu fosse professor, eu largaria as salas de aula e faria qualquer outra atividade na vida, garanto que seria mais bem remunerado e, principalmente, respeitado. (I)

Tenho uma irmã que é professora da rede pública e já perdi o número de vezes que ela repreende algum aluno em sala de aula e depois é chamada pela diretoria porque os pais foram na escola reclamar dela... dando razão para os filhos... daí estamos onde estamos. (H)

Fui professor por oito anos e desisti da profissão unicamente porque o Governo é responsável por dar respaldo a marginais como esses. O professor tem que se submeter a altas cargas horárias para ter um salário razoável. É ofendido, agredido diariamente. Sofre pressão da administração escolar, de pais de alunos, dos próprios alunos... Sinto pela profissional agredida. É uma luta injusta para nós professores... (H)

Imagina se fosse o contrário! A revolta dos pais, da comunidade, da mídia... mas como é um professor, amanhã provavelmente ninguém lembrará mais. E depois falam que falta professor nas escolas, e vai faltar ainda mais. Quem trabalha em escola sabe o sufoco que é pra achar um professor eventual, e quando acha tem que torcer pra ele não desistir na primeira semana. Ou mudam o sistema ou em 20 anos não vai haver professor pra essa geração que está surgindo agora. (H)

Sou professora há mais de 20 anos e muitos alunos passaram por mim e estão no mercado de trabalho ou faculdades mesmo enfrentando as dificuldades do ensino público. Dói ver o que acontece com essa colega. Eu tive a felicidade de lidar com uma clientela tranquila, mas sei de casos em que os professores são ameaçados com armas ou espancados como vimos. A culpa disso vem da **desvalorização que o profissional da educação sofre**. Os pais dizem que não aguentam os filhos e querem que a escola e professores forneçam a **educação doméstica** que deveriam trazer de casa. (M)

Sou do tempo que havia **respeito para com os professores**, a gente se levantava quando uma professora ou diretor entrava na sala de aula. Meus pais mal sabiam ler, mas ensinavam seus filhos a respeitarem seus professores. Infelizmente o que se vê hoje são alunos mal educados e, o pior, pais que apoiam filhos que fazem essa barbaridade, futuros marginais. (M) Hoje **professores viraram saco de pancadas** de alunos marginais. (M)

Eu respeitava meus professores como se fossem meus pais. Essa era a ordem de meu pai. Hoje toda a sociedade é permissiva. Os valores se inverteram, não se pode aplicar uma medida educativa mais enérgica nos filhos que a sociedade toda desaprova e crucifica o educador (pai e mãe). Nossas leis são ineficientes, nossas autoridades ineficazes, nosso país uma balbúrdia. Nós plantamos isso. Vejam, o aluno fere gravemente uma professora e um conselho é formado para ver se expulsa ou não o meliante! Na minha época já estava expulso! (H)

Dos professores foi tirada a autoridade na medida que **lhes foi empurrada toda a responsabilidade**: responsabilidade de criar, educar, administrar conflitos, resgatar a cidadania, citando apenas algumas. (H)

Agressões aos professores ocorrem diariamente. A família está ausente e não sabe o que fazer com os filhos, que comemoram quando são suspensos. O governador Alckimin qualifica mal e remunera mal os funcionários. **Não há uma política séria que realmente queira solucionar os problemas.** (M)

‘Pode ocorrer uma **suspensão** ao aluno ou até mesmo uma **transferência compulsória**? Só isso? Olha como ficou o rosto da professora... Os alunos podem arremessar objetos e bater nos professores e somente uma transferência ou suspensão é feita? Até quando essa cena vai se repetir com os profissionais das escolas do nosso país? Os alunos que agridem os professores deveriam ser **punidos com prestação de serviços à comunidade, lavar os banheiros da escola** e outros. (M)

Isso que dá não colocar freio nessa molecada, alunos desse tipo deveriam ter **unidades especiais de ensino**, tipo colégio militar ou Febem mesmo, não podem frequentar escola normal! (H)

Não concordo como “transferência compulsória”. Isso é **crime contra o patrimônio e agressão física contra esta professora e os demais alunos**. Cadê as providencias da policia militar? (H)

Os pais deveriam ser punidos e multados, porque no Brasil, só conserata quando mexe no bolso. **A professora deveria pedir uma indenização ao estado**, porque ele é responsável pela saúde e segurança do cidadão! (H)

A professora deve **processar os agressores**. É o que acontece em qualquer país desenvolvido... Os agressores pagam pelo tratamento do inicio ao fim e ela pede a indenização que for de direito. (H)

Espero que os responsáveis sejam expulsos e os pais respondam judicialmente pelos atos dos filhos. (H)

É o ECA. É o ECA. É o ECA... (H) Excesso de Democracia e Direitos Humanos.. dá nisso. (I) Cadeia pra eles. (H)

Suspensão? Um elemento desses tem que ir direto pra **cadeia!** (H)

Suspensão? Só isso? Isso é piada! Pra mim esses delinquentes que cometeram esse crime contra essa professora deveriam ir direto pra FEBEM e o pai e a mãe deles pra cadeia... **Isso devia ser tratado como crime.** (H)

Suspensão ou transferência compulsória? Isto é lesão corporal! Isto é caso pra ser resolvido na delegacia. (H)

É inacreditável: a delegacia de ensino diz que abriu ‘procedimento disciplinar’! Isto é **crime previsto no código penal brasileiro: lesão corporal grave! Tanto os pais quanto os agressores deveriam de ser criminalmente responsabilizados:** no mínimo, prender os agressores

(pelo crime em si) e obrigar os pais (pela omissão em si de não saberem educar ou conter as feras que criam) a pagar indenização por dano moral. (H)

Aluno? Isso é um delinquente, e deveria estar em uma **casa de correção pra menores...** agrediu desse jeito e falam em suspensão? (M)

Não pode ser considerado como estudante. São marginais disfarçados de estudantes e protegidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente. **Expulsão** neles. (H)

Suspensão (dos direitos de ir e vir, isto sim), transferência (para uma cadeia). O que faz os jovens tomarem esta atitude é exatamente a impunidade pela qual são protegidos... Maioridade criminal pelo menos aos 16 anos e com agravantes...lembrando que um professor é um funcionário público no exercício de suas funções... Fico imaginando se tal fato fosse contra um Juiz quais consequências teríamos... (H)

Mais um atentado à Educação do Brasil e ninguém faz nada. **Transferência compulsória,** isso é uma piada, vão fazer pior na próxima escola. **Se continuar assim ninguém vai querer ser professor nesse país,** então em pouco tempo não teremos mais médicos, advogados, engenheiros, etc... só políticos aos montes, pois esses não precisam de escola. (I).

Muitos professores já estão pedindo exoneração do cargo, acorda Brasil! **Valorize o professor. Ele está em extinção!** (M) Ninguém mais quer dar aula pra bandidos que fazem o que fazem e não tem punição! (H)

Há que se prestar atenção, também, de que o fato se deu no **ensino noturno,** o que demanda dizer que não se trata de indisciplina de adolescência, mas de vandalismo de marginais, são adultos que provocaram esse estrago. Eu ainda milito na educação porque amo e sou um caso perdido, mas se me pedem opinião quanto a seguir carreira, digo: **fuja enquanto é tempo...** (M)

Se este governo fosse realmente sério, não haveria **professores mediadores** que fazem cursos rápidos para tentar solucionar **problemas de desrespeito e indisciplina** e sim **psicólogos e agentes sociais** que acompanhassem verdadeiramente os alunos advindos de uma família desestruturada e de uma sociedade que não valoriza o profissional da educação que tem que passar por provinhas para receber um aumento de 5%. (M)

Se estivéssemos em um país com autoridades decentes e interessadas na verdadeira educação, seria obrigatório o uso de **câmeras filmando e gravando (imagem e som) nas salas de aulas e corredores das escolas.** Assim, muita coisa seria evitada e as ocorrências poderiam ser apuradas, com as devidas responsabilidades. (H)

Daqui a pouco **capacetes** e **câmeras** farão parte do kit escolar... Um tempo atrás falaram em **meditação** nas escolas... Quem terá coragem de fechar os olhos para meditar melhor? (H)

Os alunos vêem suspensão como um prêmio. Tinham era que ser obrigados a **prestar serviços comunitários na comunidade escolar**: ajudar na biblioteca, lavar banheiro, varrer a quadra, ajudar a carregar o equipamento de educação física, rastelar os jardins da escola... esse tipo de coisa. Mas o **ECA** não deixa. (H)

Acho que o Estado deveria abrir **escolas especializadas em 'alunos problema'** com acompanhamento psicológico, seguranças e muitas atividades educativas que estimulem essas crianças e adolescentes. Antigamente se resolvia o problema com expulsão, hoje se transfere o problema sem resolvê-lo. Impedir o estudo é pior, então deveria haver um lugar para esse tipo de aluno senão a tendência é só piorar. (M)

Têm que ser expulsos da escola, **amarrar no tronco** três dias sem comer e beber, depois dá um copo de pimenta batido com vinagre para ele tomar, põe ele para carpir 100 quintais, só depois dá um prato de comida azeda, depois põe ele pra **lavar os banheiros da escola**, e condena ele a limpar a casa da professora um mês, entrando as 5hs da manhã e saindo as 23hs, talvez assim ele aprende a ser gente. (M)

As providencias da Secretaria de Educação possuem pouco ou nenhum peso exemplar, e não impedem o **registro da ocorrência na delegacia de polícia**. Ou vão esperar que esses boys esfaqueiem professores para fazer um B.O.? Levem esses aprendizes de criminosos para conversar com os juízes. (H)

Delegacia de Policia ... Funcionário Público no exercício de sua função ... **processa eles** ... se são menores **processa os pais** que não deram educação! (H) **Processe o estado como também os pais** desses bandidos... (H)

Sinceramente se eu fosse professora e de escola pública faria **várias artes marciais de defesa** principalmente! Professores de algumas escolas públicas quando saem de casa “vão para a guerra”. (M)

Por isso que eu **como professora pratico artes marciais**. Saber que possuo faixas dá um medinho nos moleques, mesmo assim ainda é perigoso. (M)

O governo está preocupado com kit gay para defender os homossexuais... Tá na hora de fazer **kit professor**. (H)

Professoras não têm maridos, nem filhos? Um sujeito fizer isso em um membro da minha família, é o último ato dele. (H)

Se essa professora fosse minha mãe, eu ia deixar esses marginais de cadeira de rodas pelo resto da vida, mas **eu ia arrebentar mesmo**. (H)

Essa senhora tem filhos? **Se eu fosse filho dela, eu massacraria os agressores**. (H)

Esta senhora não tem homem na família para dar um corretivo nestes meliantes? ... Se sou **marido** desta senhora este moleque estava dormindo no colo do capeta. (H)

A justiça legal não funciona nesses casos, sou a favor de **justiceiros informais**. (H)

Críticas pedagógicas não renderam no debate:

O que adianta punir, se o erro está na metodologia de ensino? Não que eu seja contra a punição a esses irracionais que agrediram a professora. Mas se essa metodologia de ensino não mudar, vão surgir novos agressores a cada dia! (H). (ALUNOS..., 2013).

Porém não se observa qualquer traço de consciência crítica das relações de gênero como relações de dominação e violência masculina, nem do papel da educação e da escola na prevenção da violência e na construção de uma cultura não-violenta.

GÊNERO, VIOLÊNCIA E SOFRIMENTO HUMANO

Existem muitos problemas e sofrimentos causados pelas relações de gênero, a exemplo da violência, o pior de todos esses problemas.

Gênero é o conceito central da teorização feminista e é empregado em vários campos do conhecimento, porém ainda é pouco conhecido e compreendido entre nós, sobretudo no campo educacional. Refere-se à construção social, histórica, cultural e educacional de noções de masculinidade e feminilidade opostas, dicotômicas (forte X frágil, ativo X passivo, corajoso X medroso, racional X emocional) e hierárquicas, sendo o polo masculino superior. Assim, relações de gênero são relações de poder, de dominação masculina.

Com base em Pierre Bourdieu (1999), pode-se definir gênero como:

- uma estrutura de dominação simbólica androcêntrica, isto é, centrada em normas e valores masculinos;
- um habitus, isto é, uma estrutura psicossomática, dominante ou dominado;
- um princípio de di-visão, segundo o qual a ordem social se divide em campos distintos, masculino/feminino, as identidades sociais se constituem como pares opostos e dicotômicos, e os sujeitos aprendem a ver tais divisões como naturais e a se construírem e posicionarem em conformidade com elas.

Segundo, Bourdieu (1999), o habitus de gênero explica a reprodução das desigualdades de gênero na vida individual e social: é fruto de um trabalho pedagógico contínuo de transformação dos corpos e das mentes, através do qual as relações de dominação são somatizadas e naturalizadas numa relação de causalidade circular entre as estruturas objetivas do espaço social e as disposições psicossomáticas produzidas nos sujeitos (atividade/agressividade/comando ou passividade/docilidade/submissão).

O conceito de habitus é interessante por se referir a uma estrutura psicossomática. O habitus é formado, aprendido: na família e na escola “a educação primária [...] favorece mais nos meninos as diferentes formas da libido dominandi” (BOURDIEU, 1999, p.71); já as meninas são reprimidas, excluídas do jogo do poder e educadas para entrarem nele “por procuração, isto é, em uma posição ao mesmo tempo exterior e subordinada”, aprendendo a ser sensíveis, empáticas, cuidadoras e impotentes (BOURDIEU, 1999, p.77,97).

Assim, o habitus dominante ou dominado construção social naturalizada, “relação social somatizada”, “lei social incorporada”, é “produto de um trabalho social de nominação e inculcação” (BOURDIEU, 1999, p. 63-64). Expressa-se “sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.)”, que impõem os usos legítimos do corpo, tornando-o “sensível a certas manifestações simbólicas do poder”. Consequentemente, é vivenciado “dentro da lógica do sentimento ... ou do dever”. Portanto, é duradouro e pode “sobreviver durante muito tempo de-

pois de desaparecidas suas condições sociais de produção” (BOURDIEU, 1999, p. 51-53).

Outro conceito interessante oferecido por Pierre Bourdieu (1999) é o de violência simbólica: um modo de dominação suave, invisível, insensível, tácito, exercido cotidianamente sobre sujeitos conscientes, porém inconscientes de uma relação de poder específica, como a dominação de gênero ou de raça ou classe. A violência simbólica é exercida com o consentimento do/a dominado/a, sem coação externa, porque este/a internalizou (assim como o dominador) certas categorias de percepção/cognição da ordem social como correta e legítima.

O habitus feminino expressa, segundo Bourdieu (1999), uma impotência aprendida, que predispõe as mulheres a sofrerem violências físicas e simbólicas perpetradas pelos homens, desde o próprio lar. Em diferentes épocas e culturas os homens expressam mais agressividade mediante violência física direta do que as mulheres. Formas de violência individual ou estrutural, como o estupro e as guerras (alimentadas pelas ideologias do patriotismo e nacionalismo) são exercidas por homens (BOND, 2010). Reconhece-se que a resposta violenta individual é uma doença relacional, objeto de atenção psiquiátrica, que pode se manifestar como conflito (sem violência) e abuso (com violência). Opressões como o racismo (e a decorrente violência da escravidão), o sexismo (e a correspondente violência contra as mulheres) e o heterossexismo (e a decorrente violência homofóbica) são historicamente manifestações da dominação masculina.

A violência, portanto, tem sexo e gênero: masculino, tanto no que diz respeito aos perpetradores, quanto às vítimas, pois a violência masculina não é exercida apenas contra as mulheres. Os homens são majoritariamente os perpetradores e apenados; mas são também, sobretudo os jovens, as maiores vítimas da violência, graças às práticas machistas e de risco.

Os estudos epidemiológicos indicam que as duas principais causas externas de mortalidade masculina são o homicídio e o acidente de transporte, diretamente ligadas a símbolos de masculinidade no mundo contemporâneo: as armas, carros e motos, que exercem forte atração sobre os jovens e são oferecidas desde cedo aos meninos como brinquedos. Na cultura patriarcal/androcêntrica a violência é aprendida, legitimada e

reproduzida como expressão de masculinidade hegemônica, o jeito de ser homem mais valorizado. Segundo Lia Zanotta Machado (2004, p. 57), “a construção simbólica masculina articula-se em torno do desafio da honra da disputa entre homens e do controle das mulheres, e constitui grande parte das formas de violência masculina brasileira”.

Segundo Edinilsa Ramos de Souza (2005), no Brasil, de 1991 a 2000, as mortes de homens por causas externas (acidentes e violências) alcançaram 82,8%, sendo cinco vezes maior do que a taxa média observada para as mulheres; dos 15 aos 19 anos, os homens morrem 6,3 vezes mais e dos 20 aos 24 anos morrem 10,1 vezes mais do que as mulheres. No caso dos homicídios, a relação é de 12 óbitos masculinos para cada óbito feminino. A vulnerabilidade e o risco dos homens também são maiores no caso de violência não-letal, de acordo com dados das internações hospitalares por causas externas (agressão com uso de arma de fogo, objeto cortante e penetrante e força física): o sexo masculino, com predominância de adolescentes e adultos jovens, representou 84,5% dessas internações em 2000.

Cabe ressaltar que a maior parte dos jovens que comete ou sofre homicídio é composta por indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade e qualificação profissional, provenientes de famílias chefiadas por mulheres, com baixa renda, de cor negra ou parda, residentes nas periferias das grandes áreas urbanas. Vivendo em ambientes onde estão expostos à violência e carentes de oportunidades, envolvem-se em atividades informais, ilícitas e criminosas, como o narcotráfico.

Em suma, pode-se dizer que toda violência é violência de gênero, inclusive a violência homofóbica, bem como aquela desempenhada, por delegação da função patriarcal, por mães e professoras, como aponta Heleieth Saffioti (2002, p. 55-56).

Diferentemente do que se pensa com frequência, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher. Desse modo, a violência cometida por uma mulher contra outra é tão produzida pelo gênero quanto a violência perpetrada por um homem contra uma mulher.

As pessoas devem ser educadas para uma cultura de paz, o que coloca o desafio da mudança cultural. Os homens, especificamente, podem e

devem ser educados para não reproduzirem o habitus de gênero dominante e construïrem masculinidades não-violentas: esta proposta deveria ser foco de política social/educacional e uma das principais bandeiras feministas na educação. Para se criar um mundo mais justo e menos violento é preciso criar/educar homens-não-violentos, o que não é possível sem consciência feminista, considerando ademais que as mulheres são a grande maioria dos agentes da educação em casa e na escola.

De acordo com Bell Hooks (2000), o feminismo é para todos. Os homens devem ser incluídos como sujeitos do feminismo: é preciso mobilizá-los para desafiar a violência de gênero e catalisarem a mudança social, para porem fim à violência de gênero em suas próprias vidas, famílias, nas comunidades em que vivem e no mundo.

POLÍTICA EDUCACIONAL E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA

Originalmente, a educação escolar era concebida como processo de humanização, oposto à violência. Hoje são corriqueiros os casos de violência e bullying nas escolas, envolvendo sobretudo meninos. Em algumas escolas, alunos desaparecem durante o ano letivo porque são presos ou assassinados. Por outro lado, é comum encontrarmos uma postura de naturalização e tolerância dos comportamentos agressivos e violentos dos meninos na escola, associada à homofobia. Meninas agressivas e violentas são consideradas problemáticas, mas meninos não.

A política social não trata a prevenção das violências como uma questão educacional, desde a infância, reconhecendo a via de mão dupla entre violência social/cultural e violência escolar. Por sua vez, a política educacional e curricular não trata a prevenção da violência escolar como questão pedagógica, mesmo quando manifestações de violência afetam o trabalho docente e as condições para conviver e aprender em paz e segurança nas escolas. Lembramos que Bernard Charlot (2002, p. 442) argumenta que se a violência escolar “está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade”, também está vinculada “às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.)” e “também às práticas de ensino cotidianas [...pois] é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola[...].”

Ademais, a questão da violência não é bem conhecida pelas educadoras e educadores em suas diversas manifestações e tipos (institucional, simbólica, verbal, psicossocial e física), nem discutida pedagogicamente, nem associada às relações de gênero. Há muita queixa sobre a violência social e aquela que se manifesta na escola de fora para dentro, ou quando vitima professores/as, como acima vimos nas falas dos/das internautas, mas há um grande desconhecimento sobre a produção da violência na escola, que decorre da naturalização, banalização e omissão pedagógica.

Constatamos que, em seus diversos tipos, a violência é reproduzida nas relações sociais/interpessoais no ambiente escolar. A escola ensina – frequentemente por omissão, portanto, corrobora e legitima – formas de convivência desrespeitosas, grosseiras (as chamadas incivildades), que constituem violência psíquica e simbólica. Presenciamos na escola meninos que se cumprimentam e interagem com xingamentos, empurrões, puxões, safanões. A violência verbal que ocorre na escola e inclusive na sala de sala, quase sempre, tem conotações sexuais (homofóbicas) e de gênero: “vou comer tua irmã...”; “filho de rapariga!”; “sapatão”; “veado”; “filho de corno!”. Os estudantes são tanto os principais autores quanto as principais vítimas da violência, em maior número rapazes com dificuldades familiares, sociais e escolares (CHARLOT, 2002). As meninas sofrem menos violência física e mais violência simbólica e sexual (BLAYA; DEBARBIEUX; RUBI, 2003).

No Brasil, com raras exceções, é o caso de Castro e Abromovay (2004), os trabalhos que tratam da violência escolar não a articulam com a problemática das relações de gênero; já os estudos da violência de gênero são adultocêntricos, não abordam o campo escolar e, mesmo quando consideram as vítimas de pouca idade, como crianças e jovens, tendem a enfocar a violência doméstica.

Nos Estados Unidos, Sandy White Watson (2007) diz que poucos associam os tiroteios e mortes que têm ocorrido em escolas à problemática de gênero: atitudes e comportamentos associados à cultura da masculinidade (socialmente construída) que desencadeiam agressão e violência por parte de meninos brancos de classe média. A sociologia francesa tampouco tocava na questão de gênero ao enfocar a violência na escola (CHARLOT, 2002). Isso mostra que a crítica à naturalização do gênero, estreitamente

relacionada à naturalização/banalização da violência, não tem influenciado o pensamento educacional.

Precisamos, então, avançar na transversalização da questão de gênero na formação docente inicial e continuada e na prática escolar:

- problematizar as crenças essencialistas das educadoras e educadores que justificam a omissão ou intervenção coniventes com a ordem de gênero;
- desconstruir estereótipos sexuais e de gênero e o mito da fragilidade feminina;
- problematizar a hegemonia masculina — o conjunto de práticas e mentalidades materializadas na família, no governo, no militarismo e no capitalismo corporativista (CONNELL, 2005) — e seus efeitos perversos também para os homens, sobretudo o culto à violência;
- acolher múltiplas formas de masculinidade e feminilidade;
- valorizar os atributos femininos (a delicadeza, o cuidado, a compaixão, a expressividade corporal e emocional) como qualidades e valores humanos positivos, a fim de transformar a cultura androcêntrica;
- fortalecer a formação docente como uma estratégia de empoderamento das professoras, considerando que o magistério se feminizou e que muitas educadoras sentem-se impotentes para resolver os problemas de indisciplina e violência que surgem na sala de aula e na escola.

CONCLUSÃO

Argumentamos que gênero e violência são construções culturais e educacionais: aprende-se a se comportar, se auto-identificar e se valorizar como masculino (forte/dominante) ou feminina (frágil/dominada), de acordo com modelos e padrões culturais reproduzidos educacionalmente. Considerando a educação como um direito humano e o desenvolvimento humano como uma necessidade básica, podemos assumir a definição abrangente de violência como violação de direitos e necessidades, e considerar violência a divisão afetiva e prática entre sensibilidade e cuidado, atributos femininos, e a racionalidade insensível, supostamente masculina,

que tem governando o mundo e que tem sido imposta na e através da educação.

Nesse contexto, é imprescindível e urgente:

- pensar a violência a partir da consciência feminista;
- entender que não é possível prevenir e minimizar as violências sem um esforço educacional focado na cidadania, sobretudo na escola, a partir da sala de aula, no currículo formal e no currículo em ação.

Esse esforço educacional demanda:

- revisão da formação docente para incluir e priorizar a reflexão sobre as relações de gênero com base na teoria feminista;
- inclusão e transversalização de gênero na gestão, no currículo e na prática pedagógica.
- Emergencialmente, o currículo pode focar o desenvolvimento de competências interrelacionais e de resolução de conflitos.

Lembremos a missão da escola:

- ensinar a conviver e formar para a cidadania;
- promover uma cultura de paz.

Conforme argumentamos, isso não é possível sem:

- promover a equidade de gênero, especificamente os valores denominados femininos: gentileza, delicadeza, cuidado, diálogo, solidariedade e compaixão nas relações interpessoais;
- propiciar o aprendizado de formas de masculinidade não-violenta.

REFERÊNCIAS

- ALUNOS jogam lixeira em professora na grande São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/03/alunos-jogam-lixeira-em-professora-na-grande-sp.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; RUBI, S. *Gender and violence in schools: are girls victims or aggressors?* Bordeaux, França: University of Bordeaux, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752e.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOND, M. H. How good people, usually men, do bad things: culture and collective violence. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 9, n. 25, p. 142-219, 2010.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002.
- CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência, discriminação – representações de alunos e professores. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 127-156.
- CONNELL, R. W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.
- HOOKS, B. *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.
- MACHADO, L. Z. Masculinidades e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, M. R. (Org.). *Masculinidades*. São Paulo; Santa Cruz do Sul: Boitempo; Edunise, 2004. p. 35-78.
- SAFFIOTI, H. I. B. Conceituando o gênero. In: São Paulo (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. *Gênero e educação: caderno de apoio para a educadora e o educador*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/GeneroEducacao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Labrys, Estudos Feministas*, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/heleieth1.html>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SOUZA, E. R. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005.

WATSON, S.W. Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow. *Gender and Education*, v.19, n. 6, p. 729-737, 2007.

CAPÍTULO 12

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O PROTAGONISMO D@S DOCENTES NA INTERRUPÇÃO DO CICLO DA VIOLÊNCIA

Tereza Cristina Albieri Baraldi

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes faz parte da realidade brasileira. Triste realidade. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal brasileiro com a recente alteração no capítulo dos crimes sexuais fazem parte do conjunto de leis que tratam da garantia de direitos aos jovens, bem como estabelecem mecanismos de prevenção e repressão a esse tipo de violência.

Entretanto, apesar das diretrizes constitucionais e dos direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990), o que se noticiam diariamente nos meios de comunicação são as inúmeras violações a tais direitos, principalmente violações de cunho sexual e criminoso.

Diante desse cenário cruel, nebuloso e complexo, quem poderá ajudar essas crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual? Como reparar os danos causados, já que pesquisas indicam que crianças e adolescentes que sofrem qualquer tipo de violência serão prováveis futuros agressores? Como identificar os sinais de abuso sexual que as vítimas sofrem ou sofreram?

Estas e outras questões são respondidas neste artigo, que será apresentado na XI Semana da Mulher – mulheres, gênero e violência: visões nacionais e internacionais, no dia 12 de abril de 2013, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus de Marília.

Para fundamentar o texto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e legislativa, aliada à experiência profissional da autora, que atuou por 10 anos na Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher de Marília, um dos órgãos que atuam na repressão da violência sexual contra crianças e adolescentes, independentemente de serem do sexo masculino ou feminino.

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa foram: conhecer a legislação brasileira que ampara as crianças e adolescentes, os tipos de crimes sexuais de mais incidência de notificação, quais os sinais que indicam que a criança ou adolescente são vítimas de violência sexual e como @s docentes podem auxiliar na interrupção do ciclo de abuso sexual.

1 OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura no art. 227, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária às crianças e aos adolescentes, além de prever a proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. E ainda prescreve que é dever da família, do Estado e da sociedade civil a proteção a criança e ao adolescente, bem como a busca de políticas públicas que venham concretizar os direitos dispostos na Constituição Federal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a lei específica, que regulamenta a proteção constitucional, e que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes. O ECA, além de prescrever os direitos e prever os crimes contra as crianças e adolescentes, reafirma ser dever de todos a proteção desses, que são considerados hipossuficientes perante os adultos e perante o Estado, conforme se verifica no art. 18 “ É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo

de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 1990).

Talvez a disposição mais importante do ECA seja o art. 1º (BRASIL, 1990) que estabelece “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.”, ou seja, aponta o um princípio que rege todos os assuntos que envolvem a infância e a adolescência que é o chamado Princípio da Proteção Integral.

Esse princípio tem como ponto de partida o reconhecimento de todos os direitos das crianças e dos adolescentes, com sua conseqüente implementação pelo Estado, pela família e pela sociedade. O princípio da proteção integral vem estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro 1989 da qual o Brasil é país signatário e foi nela que o legislador nacional se inspirou para elaborar o ECA.

É importante estabelecer, desde o início, quem são considerados crianças e adolescentes no Brasil, conceito também estabelecido pela ECA no “Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990).

Apesar dos esforços em resguardar todos os direitos às crianças e aos adolescentes brasileiros, o que se percebe no cotidiano é uma enorme notificação de agressões a esses direitos assegurados pela legislação brasileira.

Dentre as violações notificadas com mais frequência a esses direitos, uma natureza específica de crimes se sobressai das demais, devido ao alto grau de lesividade, porque deixa marcas no corpo e na mentes das inúmeras crianças e adolescentes vítimas desse tipo de violência por todo o país: a violência sexual.

2 A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Violência sexual contra crianças e adolescentes é a violação dos direitos sexuais, no sentido de abusar ou explorar do corpo e da sexualidade de crianças e adolescentes.

A violência sexual praticada contra crianças e adolescentes aparece nas notificações policiais em todas as regiões do país. É certo que os números da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil não são reais – são resultado das notificações, dos registros de ocorrência elaborados nas Delegacias de Polícia. Estima-se que as notificações correspondem a apenas 30% das ocorrências reais. Essa violência sexual pode ser estudada sob duas perspectivas: o abuso sexual e a exploração sexual comercial das crianças e dos adolescentes.

Dados do Disque Denúncia Nacional (Disque 100)¹ informam que de maio de 2003 a março de 2011 o disque 100 realizou 2.556.775 atendimentos e encaminhou 1.445.066 denúncias de todo o país para as Delegacias de Polícia e outros órgãos especializados na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. O Disque Denúncia tem como objetivos receber/acolher denúncias, procurando interromper a situação de violação de direitos humanos; esse serviço atua em três níveis: ouve, orienta e registra a denúncia, encaminha a denúncia para a rede de proteção e responsabilização e monitora as providências adotadas para informar a pessoa denunciante sobre o que ocorreu com a denúncia. Os Estados da federação brasileira com mais denúncias recebidos foram Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro.

As pesquisas e registros do Disque Denúncia (Disque 100) indicam que a maioria das vítimas são do sexo feminino. Cerca de 70% dos estupros ocorrem no âmbito familiar porque há a proximidade afetiva e uma relação de confiança entre a vítima e o agressor, mesmo que ele não faça parte da família. O vizinho, professor ou (ex) namorado são pessoas que configuram no topo da lista de agressores sexuais. A dominação pela sexualidade implica na quebra do pacto de confiança e proximidade a favor de um pacto de silêncio e medo que possibilita o abuso sexual e que as crianças normalmente começam a ser abusadas sexualmente aos 7 e 8 anos.

Ao completar 12 ou 13 anos de idade, os adolescentes começam a ter noção de sexualidade e falam sobre o abuso com a mãe ou vizinhos, então, o abuso sexual vem à tona, mas, geralmente, se a vítima é criança, o caso é descoberto quando alguém flagra ou percebe o comportamento alterado dela.

¹ O Disque Direitos Humanos, ou Disque 100, é um serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da SPDCA/SDH.

Sobre o assunto, Marcel Hargeu (2004, p. 34) nos esclarece:

Geralmente há uma proximidade afetiva e de confiança entre a vítima e o agressor, mesmo se este não faz parte da família. O vizinho, professor ou (ex) namorado são pessoas que configuram no topo da lista de agressores sexuais. A dominação pela sexualidade implica na quebra do pacto de confiança e proximidade a favor de um pacto de silêncio e medo que possibilita o abuso sexual.

2.1 A EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Mas há a situação das crianças e adolescentes que não são vítimas de crimes sexuais perpetrados diretamente por familiares ou mesmo entre de casa, mas acontece muitas vezes que meninas e meninos são negociados como mercadorias no mercado ilegal do tráfico sexual, onde frequentemente há a participação dos pais na venda dessas crianças. É a exploração sexual comercial das crianças e dos adolescentes.

Por exploração sexual comercial de crianças e adolescentes se entende a utilização de crianças e adolescentes para fins sexuais, mediada por lucro, objetos de valor ou outros elementos de troca. A exploração sexual ocorre de quatro formas: no contexto da prostituição, na pornografia, nas redes de tráfico e no turismo com motivação sexual.

A exploração sexual no meio da prostituição é entendida no contexto mais comercial da exploração sexual, normalmente envolvendo rede de aliciadores, agenciadores, facilitadores e demais pessoas que se beneficiam financeiramente da exploração sexual. Mas esse tipo de exploração sexual também pode ocorrer sem intermediários.

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é sinônimo de prostituição infantil. Está prevista no ECA no Art. 224-A: “Submeter criança ou adolescente, como tais definidos no caput do art.2º desta lei, à prostituição ou à exploração sexual. Pena: reclusão de 4 a 10 anos e multa.” (BRASIL, 1990).

Ela é caracterizada pela utilização sexual de crianças e adolescentes, com fins comerciais e de lucro, seja levando-os a manter relações sexuais com adultos ou adolescentes mais velhos, seja utilizando-os para a produção de materiais pornográficos como revistas, filmes, fotos, vídeos,

sites na Internet, etc. Os clientes que pagam pelos serviços sexuais, os intermediários ou aliciadores, aqueles que induzem, facilitam ou obrigam crianças e adolescentes a se prostituírem estão na categoria de exploradores sexuais. Essa conduta criminosa é considerada pela Organização Mundial de Trabalho OIT como uma das piores formas de exploração do trabalho infantil. É uma das mais graves modalidades de violência sexual.

É importante observar que o envolvimento de crianças e adolescentes em situações de exploração sexual comercial se dá mediante uma relação desigual de poder entre as partes envolvidas - um adulto utiliza seu lugar de força e/ou autoridade para tirar proveito de uma criança ou adolescente. A criança ou adolescente é considerado hipossuficiente nessa relação de poder com o adulto. O art. 6º do ECA corrobora essa afirmação porque estabelece que “crianças e adolescentes são consideradas pessoas em situação peculiar de desenvolvimento.” Dessa forma, em qualquer situação em que estejam envolvidos crianças ou adolescentes em atividade sexual comercial, pode-se considerar que há, no mínimo, um adulto explorador e negligente, que pode ser familiares, conhecidos ou não da vítima.

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes pode acontecer de duas formas: sem agenciamento, configurada pela venda de sexo realizada por crianças e adolescentes de ambos os sexos sem intermediários, ou agenciada, que é a venda de sexo intermediada por uma ou mais pessoas ou serviços.

O Código Penal brasileiro estabelece como crime as condutas de exploração sexual contra crianças e adolescentes, sob a tipificação de “favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulnerável”:

Art. 218-B. Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que abandone:

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 10 (dez) anos.

§ 1º Se o crime é praticado com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa.)

§ 2º Incorre nas mesmas penas:

I - quem pratica conjunção carnal ou outro ato libidinoso com alguém menor de 18 (dezoito) e maior de 14 (catorze) anos na situação descrita no *caput* deste artigo;

II - o proprietário, o gerente ou o responsável pelo local em que se verifiquem as práticas referidas no *caput* deste artigo.

§ 3º Na hipótese do inciso II do § 2º, constitui efeito obrigatório da condenação a cassação da licença de localização e de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 1940)

A pornografia infantil, entendida como a produção, reprodução, venda, exposição, distribuição, comercialização, aquisição, posse, publicação ou divulgação de materiais pornográficos (fotografia, vídeo, desenho, filme etc.) envolvendo crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê as condutas que caracterizam a pornografia infantil nos arts. 241 e 241-A, a seguir transcritos:

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente:

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente;

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (BRASIL, 1990).

Em outras palavras, as condutas que caracterizam a pornografia infantil são a representação e exposição do corpo de crianças e adolescentes realizadas por qualquer meio (fotografia, revista, livros, desenhos, filmes, arquivos ou disco de computadores, Internet, etc.). É um produto com fins comerciais, tendo o propósito de provocar estímulos sexuais nos consumidores.

Por tráfico para fins de exploração sexual se entende a promoção ou facilitação da entrada, saída ou deslocamento no território nacional de crianças e adolescentes com o objetivo de exercerem a prostituição ou outra forma de exploração sexual. Esta prática envolve atividades de aliciamento, rapto intercâmbio, transferência e hospedagem da pessoa recrutada

para esta finalidade. Está previsto no Código Penal brasileiro, conforme transcrição abaixo:

Art. 231. Promover ou facilitar a entrada, no território nacional, de alguém que nele venha a exercer a prostituição ou outra forma de exploração sexual, ou a saída de alguém que vá exercê-la no estrangeiro.
Pena - reclusão, de 3 (três) a 8 (oito) anos.

[...]

§ 2º A pena é aumentada da metade se:

I - a vítima é menor de 18 (dezoito) anos;

[...]

III - se o agente é ascendente, padrasto, madrastra, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou se assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância; ou

I

Art. 231-A. Promover ou facilitar o deslocamento de alguém dentro do território nacional para o exercício da prostituição ou outra forma de exploração sexual:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 6 (seis) anos.

[...]

§ 2º A pena é aumentada da metade se:

I - a vítima é menor de 18 (dezoito) anos; [...]. (BRASIL, 1940)

Já o turismo com motivação sexual é conceituado como a exploração sexual de crianças e adolescentes por visitantes de países estrangeiros ou turistas do próprio país, normalmente com o envolvimento, cumplicidade ou omissão de estabelecimentos comerciais de diversos tipos.

2.2 O ABUSO SEXUAL

O abuso sexual é conceituado como uma situação em que uma criança ou adolescente é usado para a gratificação sexual de um adulto ou de um adolescente mais velho, tratando-se de uma relação de poder e dominação. O abuso sexual pode ser classificado em abuso sexual com contato físico e sem contato físico.

O abuso sexual em que há contato físico do abusador com a vítima pode se dar por meio de carícias, manipulação dos órgãos genitais, seios, ânus, até chegar ao ato sexual, com ou sem penetração, com ou

sem agressividade. São atos físicos que incluem desde carícias no corpo da vítima, com a finalidade de estimulação sexual, até tentativas de relações sexuais, masturbação, sexo oral e penetração vaginal e anal. Atualmente é definido como crime de Estupro de vulnerável no Código Penal brasileiro “Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos: Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.” (BRASIL, 1940).

O abuso sexual sem contato físico pode ser realizado de assédio sexual, isto é, propostas de relações sexuais, ou comportamentos erotizados que constroem a criança ou o adolescente. O abuso sexual verbal pode ser realizado por meio de conversas abertas sobre atividades sexuais, com o objetivo de despertar o interesse ou chocar a criança e o adolescente. Outra forma deste tipo de abuso é a apresentação de imagens pornográficas ou o exibicionismo que é o ato de mostrar os órgãos genitais ou se masturbar na frente das vítimas ou no campo de visão delas. Existe também o voyeurismo que é a excitação sexual conseguida mediante a visualização dos órgãos genitais da vítima. A previsão legal destes tipos de condutas se encontra no Código Penal brasileiro, sob a tipificação de Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente “Art. 218-A. Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem: Pena - reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos.”

3 A INTERRUPÇÃO DO CICLO DA VIOLÊNCIA SEXUAL E O PROTAGONISMO D@S PROFESSOR@S

Identificar os fatores de riscos e sinais de alerta (comportamento das crianças e dos adolescentes) é essencial para a descoberta e denúncia dos casos por parte da família, comunidades e entidades competentes, sendo importante que se preste atenção ao comportamento de possíveis vítimas e agressores. É denunciando que se interrompe o ciclo de violência sexual.

Conhecendo e percebendo o comportamento alterado da criança ou do adolescente as pessoas mais próximas, tais como familiares, religiosos, amigos e professor@s poderão identificar os sinais de alerta sobre o abuso sexual ajudando a vítima na realização da denúncia do agressor sexual.

3.1 COMO ABORDAR O ASSUNTO COM A VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL

Em casos de suspeita de violência e abuso sexual de uma criança, é aconselhável ouvir com atenção as pessoas que convivem com a família e que possam reportar situações que levem ou evidenciem casos de violência.

Ao conversar com a vítima, é estratégico nunca usar a palavra Violência, pois é uma expressão muito forte e muitas vezes, provoca retração das vítimas. Para obter resultados satisfatórios ou colaboração da vítima, as perguntas devem ser feitas de um modo que esta não tenha receio de se expressar, e principalmente, vergonha em admitir que está vivendo o problema.

Há sinais que podem chamar a atenção e levar a suspeitar de que exista algo errado com determinada criança ou sua família, os chamados *sinais de alerta*. Eles são indícios de que a criança pode estar sofrendo atos de violência sexual. Porém, para evitar conclusões precipitadas ou distorcidas, é necessário considerar um conjunto de sinais, e não sinais isolados.

3.2 ALGUNS SINAIS DE ALERTA QUE PODEM SER APRESENTADOS PELA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA

É importante que se observe alguns comportamentos diferentes apresentados pela criança ou adolescente, que não eram comuns antes de alguma data (que, depois, se verifica ser a data do abuso), tais como apresentar-se com a roupa rasgada, com dificuldades para caminhar, manchas de sangue. Observar se a vítima tem queixas de hemorragia vaginal ou retal, dor ao urinar, cólicas intestinais, corrimento vaginal; se apresenta alguma doença sexualmente transmissível.

Vômitos, gravidez precoce e ou indesejada também pode ser sinal de abuso sexual. Se a vítima diz que foi ou esta sendo atacada; se usar roupa inadequada para o clima; apresentar ausências ou atraso injustificado na escola; se apresentar poucos cuidados com o corpo e as roupas; se houver fezes e urina pela casa; perda da fala; problemas de sono; problemas alimentares, tais como comer demais ou de menos; se apresentar cansaço, sonolência, agitação noturna, pesadelos; passar a fazer uso de drogas e ou álcool.

Se a criança ou adolescente apresentar dificuldades de concentração na escola ou no trabalho; poucas relações de amizade; comportamento

agressivo, auto-destrutivo, tímido, submisso, retraído; tristeza constante, choro frequente, pensamentos suicidas; desconfiança, estado de alerta permanente, com receio de que algo ruim aconteça; medo de ficar só ou em companhia de determinada pessoa; medo do adulto, medo constante; baixa estima; depressão; agressividade; ansiedade; fuga ou relutância em voltar para casa, entre outros comportamentos que não eram normais e constantes na vítima.

É normal que as crianças toquem os órgãos genitais. Essa é uma maneira de ir descobrindo o seu corpo. Porém, se a criança perde o interesse pelas brincadeiras e atividades comuns para a sua idade e fica o tempo todo se tocando, mexendo nos órgãos genitais, isso também pode ser indicativo de que esteja sofrendo violência sexual.

3.3 COMO AGIR EM CASO DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES?

A (o) professor@, ao tomar conhecimento de um abuso sexual (no sentido amplo), poderá fazer a denúncia junto ao Conselho Tutelar da sua cidade, que tem como atribuição principal a proteção da criança e do adolescente, ou fazer a denúncia por telefone, através do Disque 100 (ou pelo e-mail disquedenuncia@sedh.gov.br), que é um canal de denúncia gratuito e anônimo.

Outros caminhos são procurar as Delegacias especializadas como a Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher (DDM) da cidade ou, quando não houver, a Delegacia de Polícia comum, ou procurar a Polícia Militar (telefone 190), Polícia Federal ou Polícia Rodoviária Federal.

Nos casos de pornografia na internet, deverá proceder a denuncia no site www.disque100.gov.br ou em qualquer órgão já mencionado.

Ressalte-se que não é preciso que @ docente tenha visto ou tenha nome de testemunhas, basta que ela denuncie, que estará ajudando a romper o ciclo de violência sexual que se estabeleceu sobre a vítima.

CONCLUSÃO

Apesar do amparo jurídico, representado pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas demais normas jurídicas existentes no Brasil, nossas crianças ainda são violentadas sexualmente. O quadro brasileiro da violência sexual é lamentável e apresenta cada vez mais números.

Contudo, as vítimas de violência sexual nos dão sinais da situação que estão vivendo, então, é necessário conhecer e identificar esses sinais para podermos ajudar a interromper o ciclo da violência e socorrer nossas crianças, sejam elas noss@s parentes, alun@s, amig@s ou mesmo pessoa estranha às nossas relações.

Para fazermos nossa parte na luta para o combate da violência sexual no país é preciso que articulemos junto com a escola, a família e com o Estado políticas públicas de resultados, que possam impedir, enquanto há tempo, que tantas crianças e adolescentes sejam aliciadas para a prostituição, trabalho escravo, estupro e outros abusos sexuais.

No Brasil, existe legislação, políticas públicas e órgãos públicos voltados para a prevenção e repressão da violência sexual contra nossos jovens, mas a existência de amparo legal por si só não significa que a proteção é efetiva.

É preciso denunciar para interromper o ciclo a violência sexual para que o futuro do nosso país não seja de crueldade e abusos contra nossas crianças e adolescentes. É necessário que façamos valer o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana para noss@s jovens.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. Vitimação e vitimização: questões conceituais. In: _____. ; _____. (Org.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 3. ed. São Paulo: Iglu, 2000. p. 25-47.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Presidência da República . Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 20 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/decreto-lei/del2848compilado.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009, Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12015.htm>. Acesso em: 27 fev. 2013.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. *Disque denúncia (Disque 100)*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/cartilha_disque_100_21x21_1512.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. *Informações gerais sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: disque denúncia nacional: módulo criança e adolescente*. <http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/pair.ledes.net/gestor/titan.php>? Acesso em 27 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Guia Escolar: métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/redeguaiescolar/guia-escolar-pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

FONSECA, A. C. L. *Crimes praticados contra a criança e o adolescente*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos da criança. adotada em Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. Agressões sexuais contra crianças e adolescentes no Brasil. In: COSTA, J. J. (Org.). *Rompendo o silêncio*. São Luiz: CEDCA, 1997.

SÃO PAULO. Telelaci-Telecurso de Especialização na área da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes. Laboratório de estudos da criança do Instituto de Psicologia. *Material didático*. São Paulo: USP, 1996.

CAPÍTULO 13

IDENTIDADE E IMAGEM FEMININA NA ESCOLA: O PAPEL DO FEMINISMO CONTRA A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E OUTRAS

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Neste texto trazemos algumas constatações de pesquisa de mestrado por nós realizada, finalizada em 1997, que trouxe elementos para a reflexão acerca da cidadania da mulher-professora. Demos continuidade à pesquisa em escolas públicas estaduais, com o objetivo de acompanhar se mudanças ocorreriam após a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que contempla a idéia de direitos e cidadania, além de abordar claramente a temática de gênero. Até o momento, constatamos mudanças significativas no que diz respeito à idéia de direitos humanos e cidadania, embora tais conceitos às vezes sejam assimilados e trabalhados de forma distorcida, entretanto, com relação à educação para a igualdade de gênero, podemos afirmar que pouco ou quase nada mudou se considerarmos a inclusão do tema no currículo da escola, as práticas pedagógicas e as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, portanto, a discussão continua atual. Pelo fato de a escola não se preocupar com a questão de gênero, além da influência do viver junto às famílias e na sociedade como um todo, constatamos, dentre outros problemas, a reprodução da violência contra a mulher, pela juventude. Diante deste quadro brevemente colocado refletiremos sobre vários âmbitos da educação, consideradas por nós uma

violência simbólica, que interferem para a permanência da invisibilidade da questão da mulher e das relações sociais de gênero no ambiente escolar.

Consideramos que através da docência, a professora e o professor trabalham a partir dos seus próprios valores e daqueles tidos como valores da humanidade, ou da cultura de cada povo. Assim, seu trabalho é permeado por transmissão de valores (da sociedade, da escola e os de cada pessoa) expressos tanto no currículo da escola quanto nas práticas pedagógicas e sociais que ocorrem no cotidiano escolar. Estas podem contribuir ou não para a formação democrática, entendida como promotora do ideal de direitos humanos incluindo também o tema gênero. É importante ressaltar que as políticas educacionais estão inspiradas nestes valores, contudo, não podemos esquecer que elas são definidas pelos grupos que estão no poder, portanto, são permeadas por interesses políticos e de relações de poder; nas últimas décadas, após o processo de redemocratização da sociedade brasileira, temos a influência do projeto neoliberal em toda a política nacional, inclusive, na educacional. Este é um dos problemas nas sociedades democráticas para a consolidação da cultura de direitos humanos. São sociedades onde vigora a democracia liberal que, embora tendo como pressuposto os direitos humanos, consagrados nas Constituições e legislações complementares, são capitalistas, em cujo modo de produção é gerada a desigualdade acarretando outros problemas sociais como os que estamos vivenciando na atualidade, no sentido contrário do que é necessário para a consolidação da cultura democrática e dos direitos humanos no seu sentido pleno.

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tanto quanto no que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado quanto com relação aos valores e vivenciar democrático, é fundamental no processo de formação de cidadãos e cidadãs em formação, para que exerçam sua cidadania de forma plena, compreendendo que situações de injustiça podem ser transformadas e que as relações de gênero, em sendo construídas socialmente, podem ser igualmente modificadas.

Ressaltamos que a identidade e a imagem feminina são assimiladas em grande parte na socialização informal e, depois, na formal. Isto mostra que a escola, a professora e o professor têm um papel essencial para a transformação destas relações de gênero desiguais, assimiladas na socialização inicial, junto à família. Embora entendamos que ambos, homens

e mulheres, sejam importantes para o desenvolvimento da educação e do trabalho pedagógico voltado às questões que aqui tratamos, abordaremos o papel da mulher professora pois ela também é vítima do que a sociedade e a cultura entendem como *natural* para homens e mulheres, reforçado no seu processo educacional em todos os níveis de ensino e, por vezes, até no seu curso de formação profissional. Iniciaremos refletindo sobre sua formação inicial e continuada.

MAGISTÉRIO- PROFISSÃO FEMININA QUE DISCRIMINA A MULHER

Com estas considerações iniciais retomamos o debate a partir das constatações da pesquisa realizada no início da década de 1990 e das que tivemos realizado posteriormente, visando constatar se e quando ocorreriam mudanças naquela realidade na qual as próprias docentes reforçavam a visão androcêntrica de mundo e não se preocupavam com a problemática das relações de gênero tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações sociais que ocorriam no cotidiano escolar. Pretendíamos observar quando começariam a ocorrer mudanças no sentido da educação para a igualdade de gênero. Uma das constatações, foram a inexistência da formação na localidade das professoras, tanto inicial quanto em continuidade. Portanto, ainda é atual a reflexão sobre a formação profissional que ignora a problemática contribuindo para a permanência da *identidade feminina* que não possibilita a reflexão crítica acerca do papel da mulher na sociedade na perspectiva de romper com a visão androcêntrica de mundo. Este silêncio, contribui para a não percepção do importante papel que seu trabalho poderia ter para as mudanças acerca da visão do *ser mulher* e do *ser homem* na perspectiva da igualdade de gênero. Relembraremos, então, o caminhar da concepção deste trabalho, o magistério, que foi um dos primeiros a serem aceitos para as mulheres pelo fato de não comprometer aqueles que eram os principais atribuídos a elas, o de mãe e esposa.

Historicamente, no Brasil, o magistério foi um dos primeiros trabalhos exercidos pela mulher e desde seus primórdios teve características peculiares, pois, apesar de proporcionar elevação intelectual, não promovia sua emancipação. A sociedade em geral e as famílias em particular permitiam que a mulher exercesse tal profissão porque esta não interferia no

seu papel principal, de esposa e mãe. Esta ideologia marcou tão profundamente nossa cultura que ainda hoje observam-se resquícios deste modo de pensar (BRABO, 2005).

O magistério, constituiu-se numa profissão feminina que sofreu intensamente a influência dos valores culturais e ideológicos desvalorizadores da mulher. Livros didáticos, as relações sociais entre todos os envolvidos na escola, as práticas sexistas sempre estiveram presentes na escola. Reproduziam-se valores, preconceitos e costumes da sociedade patriarcal e sua formação não a conscientizava para perceber tal discriminação, o que tornava a professora *agente e paciente* da própria ação, conforme se lê em Verucci (1977).

Isto se agravou com a crise do ensino como um todo, quando também a formação da professora foi afetada. Com o discurso da democratização da escola pública desencadeada durante o período militar mas sem mudanças no ensino elitista que predominava, a formação insuficiente, a desvalorização da profissão em todos os sentidos, as dificuldades aumentaram ainda mais. É neste sentido também que consideramos que o trabalho da mulher no magistério promoveu, historicamente, *meia cidadania* ou uma *cidadania de segunda categoria* para ela.

Como Guevara (1993) argumenta, pedagogicamente, mesmo na modernidade, parece que a escola continua a estimular nas (os) estudantes a obediência e a submissão da vontade. A menina, representa o modelo do ideal feminino da *boa mulher*: boa esposa, boa mãe, que dedica sua vida a satisfazer aos outros sacrificando-se a si mesma. Valorizam seu papel no mundo privado em detrimento do seu papel enquanto cidadã no mundo público.

Parece que, mesmo hoje, no cotidiano escolar professoras e alunas reforçam a construção de personalidades dependentes e inseguras, alheias ao próprio coletivo de gênero que, a nosso ver, não contribuem para a formação para a igualdade de gênero e para o viver democrático, bem como para o exercício da cidadania na sociedade .

O Estado, enquanto órgão financiador, gerenciador e organizador da educação, contribuiu para esta realidade, pois por muito tempo não proporcionou um programa educacional que sistematicamente atuasse para uma nova concepção do papel da mulher na sociedade, tanto nos cur-

sos de formação dessas profissionais quanto nas políticas educacionais para o ensino em todos os níveis. Temos hoje, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006 que versa sobre o tema e, ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012, que também contempla gênero, contudo, pela atualidade destas políticas fica claro o quanto ainda há que se esperar para que seja realidade nas escolas de todos os níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento.

Dos anos de 1970 ao início de 1980, além de todas estas dificuldades citadas e decorrentes delas, a professora passou a sentir insegurança, impotência, desvalorização pessoal e baixa auto-estima, agravado ainda mais pelo desrespeito e descaso do poder público pela educação. Estes fatores foram responsáveis pela resistência às mudanças das Novas Propostas Pedagógicas, para o Estado de São Paulo, nos anos de 1980, que objetivavam a formação para a cidadania e uma escola democrática (BRABO, 2005).

Tão importantes para a real formação do cidadão e da cidadã, estas sementes não caíram em campo fértil, pelos fatores colocados e também pelos vinte anos do período militar, de alienação, passividade e falta de espírito crítico, valores estes reforçados por nossa herança patriarcal. O próprio sistema escolar contribuiu para dificultar a adoção de Novas Propostas para o então ensino de primeiro grau, hoje Ensino Fundamental, na medida em que o que se presenciava era a descontinuidade das propostas nos governos que antecederam ao Governo Montoro. Merece destaque aqui a importância deste primeiro governo pós-militarismo para a causa feminina, ao aderir aos anseios das mulheres paulistas num momento de discussão geral na sociedade com vistas à cidadania, estendendo-os às escolas públicas paulistas.

Pela primeira vez na história da educação esta questão foi efetivamente colocada, com o debate sobre o papel da mulher na sociedade em todas as Escolas Públicas Paulistas, processo este incentivado pelo Conselho Nacional da Mulher, mas, pelos motivos citados, esse não teve continuidade, o que representou um grande ônus para relações de gênero democratizadas nas escolas públicas.

Independentemente da omissão que se seguiu na escola pública a partir deste momento, grandes e importantes mudanças ocorreram para as mulheres na sociedade em geral, pois os Conselhos, Organizações Não-Governamentais e outras associações de mulheres, os meios de comunicação e as organizações internacionais continuaram a atuar neste sentido.

Conforme Carápia (2008, p. 11)

La ciudadanía es el resultado de las luchas históricas, políticas y sociales, donde los individuos, mediante las organizaciones sociales y políticas, participan en la demanda de sus derechos, lo que los sitúa como interlocutores ante el Estado. El logro de la ciudadanía representa tendencias y gestiones para mejorar el nivel y la calidad de vida de la población, por medio de las relaciones que se establecen en el binomio sociedad/gobierno. Sin embargo, dicho logro ha sido paralelo en hombres y mujeres, ni se ha presentado con la misma temporalidad en los países del mundo occidental.

Furlani (2005) também aponta que todas as conquistas mencionadas, são resultado da mobilização que, a partir da segunda metade do século XX, foram empreendidas pelos movimentos sociais de contestação e resistências aos modelos sociais excludentes e autoritários. Estes apresentaram inúmeras demandas próprias que deveriam se constituir em conhecimentos curriculares (por exemplo, movimentos étnico/raciais, de mulheres e feministas, movimentos de *gays* e de lésbicas, dos trabalhadores rurais e outros). Também no Brasil, esses movimentos estão presentes, aprofundando o debate sobre a questão da *igualdade* e da *diferença*, sobre as especificidades dos novos *sujeitos de direitos* e sobre as demandas de políticas públicas, dentre elas as educacionais.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O MOVIMENTO FEMINISTA: O PRIVADO TORNA-SE PÚBLICO

Conforme a literatura feminista aponta, praticamente em nenhuma sociedade as mulheres estão seguras ou são tratadas iguais aos homens, apesar de a violência contra a mulher ser considerada crime, também foi preciso, no período aqui mencionado, nos anos de 1970, que as mulheres saíssem à rua para que, por exemplo, a morte de uma mulher ser justificada

pela honra fosse considerado crime. Inúmeras campanhas, naquele período, como a que tinha o lema “Tapa de amor dói e é crime”, foram desencadeadas. Podemos afirmar, que da infância à vida adulta, muitas mulheres no Brasil e no mundo são violentadas devido ao seu gênero.

Por muito tempo a violência doméstica esteve escondida em quatro paredes e, graças ao movimento feminista, o problema foi ganhando visibilidade, saindo do espaço privado para o público, passou a ser questionada. Naquele momento, foi preciso lutar para que um problema privado fosse considerado público fazendo com que o Estado tivesse o dever de combater este problema social. Assim, foram criadas as Delegacias de Defesa da Mulher além de de matérias jurídicas, fazendo com que a violência doméstica fosse concebida como questão de saúde da mulher.

Nas últimas décadas, foram empreendidas várias campanhas que pretendiam dar maior visibilidade ao problema visando a elaboração de políticas públicas de combate à violência intrafamiliar (sobre mulheres, crianças, idosos/as e pessoas com deficiência). 25 de novembro de 1998 é a data que foi proclamada pelo movimento feminista em todo o mundo como Dia Internacional da Não-Violência Contra as Mulheres. Mostrou a necessidade de criar políticas públicas atendendo aos inúmeros documentos internacionais dos quais o país é signatário além de lembrar a obrigação constitucional: o Artigo 226, parágrafo 8º, que diz que cabe ao Estado a criação de mecanismos para coibir a violência no seio da família (BRASIL, 1988).

Araújo (2010), também relembra as mobilizações do período, mostrando que, neste período mencionado, anos de 1970 e 1980, o termo violência contra a mulher passou a fazer parte do senso comum devido à ação das feministas, citando Azevedo (1985, apud ARAÚJO, 2010, p. 20)

No início dos anos 80 tais mobilizações se ampliaram para denúncia dos espancamentos e maus tratos conjugais. Resultaram dessa luta a criação dos Grupos SOS Mulher e as Delegacias de Defesa da Mulher. Com isso o termo violência contra a mulher passou a ser usado como sinônimo de violência doméstica em função da grande incidência deste tipo de violência ocorrer no espaço doméstico, conjugal e/ou familiar.

O movimento feminista, apoiando as campanhas sensibilizou e exigiu do governo, em todos os níveis, o reconhecimento de que a violência doméstica (física, sexual e psicológica) é também um problema de saúde pública, relevante pelo grande número de vítimas que faz, bem como pela grande soma de recursos que são despendidos na atenção a elas na saúde, na polícia e no judiciário. Sugeriram, nas pautas de reivindicações, uma política de combate à violência, além da construção de casas-abrigo, uma política integral de assistência à mulher, que incluísse saúde, habitação, abastecimento, educação, geração de trabalho e renda etc, bem como ações que envolvessem mudanças de comportamento e mentalidade a longo prazo. O movimento feminista mostrava que era preciso garantir os direitos sociais conquistados e ampliá-los na legislação no campo da saúde e do trabalho, para que fossem resgatadas a dignidade e a cidadania da mulher.

Como resultado deste longo período de luta contra a violência contra a mulher, foi promulgada a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), com ela vem a esperança de que muitas questões relacionadas com a impunidade dos agressores sejam resolvidas. Há também a esperança através da educação para a igualdade de gênero, para que haja um rompimento no círculo vicioso da violência que, infelizmente, está sendo vivenciada também por jovens. Se esta educação for realmente trabalhada nas escolas, pode ser que meninas vejam como não *natural*, o que Araújo (2010, p. 25) aponta,

A ideologia de gênero é um dos principais fatores que levam as mulheres a permanecerem em uma relação abusiva. Muitas delas internalizam a dominação masculina como algo natural e não conseguem romper com a situação de violência e opressão em que vivem.

Além da ideologia de gênero outros motivos também são frequentes tais como: a dependência emocional e econômica, a valorização da família, a idealização do amor e do casamento, a preocupação com os filhos, o medo da perda e do desamparo diante da necessidade de enfrentar a vida sozinha, principalmente quando não conta com nenhum apoio social e familiar.

Assim, educar meninas com uma educação que supere a ideologia de gênero é uma necessidade, bem como a formação da professora tanto inicial quanto em continuidade para a igualdade de gênero também é condição para a superação desta ideologia para que, em seu fazer pedagógico, tenha

sensibilidade para com a questão, orientando tanto práticas quanto as relações sociais, na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade de gênero.

FINALIZANDO AS REFLEXÕES, ESPERAMOS QUE A LUTA CONTINUE

O reconhecimento sobre as mudanças que as mulheres conseguiram na sociedade, foi detectado nas entrevistas e nos questionários feitos com as professoras de uma escola pública paulista. Ademais, constatamos existir a consciência sobre a problemática feminina, mas uma não assimilação seu próprio papel nas transformações quando se trata do papel doméstico e divisão sexual do trabalho. Verificou-se também, que a questão da mulher não se constituía num problema a ser tratado efetivamente na escola, talvez por, “aparentemente”, ser a escola o local onde todos são iguais e têm direitos iguais, ou seja, por se ter aquela falsa idéia de neutralidade da escola que, a nosso ver, não condiz com o ideal de cidadania que se aspira para a sociedade democrática.

Para que esta se efetive, a escola deve trabalhar com os direitos da pessoa humana. Esta, pode ser diferente, ter características e necessidades diferentes, mas nem por isto deixará de ser cidadã ou ser impedida de exercer a cidadania. É preciso refletir na escola que a mulher não se libertará imitando o homem, antes lutando a seu lado, sem deixar de ser feminina, mas senhora de seu destino e de seu corpo. Os papéis sociais não se fazem unicamente em termos biológicos, ademais, as mulheres pertencem a todas as classes e estratos sociais, enfrentam a mesma competitividade que os homens, sendo exploradas e discriminadas também por outras mulheres de níveis diferentes (MORAIS FILHO, 1992). Isso é observado também no sistema escolar e mesmo na Unidade Escolar, já que mulheres atuam em diferentes posições da hierarquia de tal sistema.

A reflexão deve estar presente nos conteúdos escolares, porque ali meninas e meninos que se encontram no processo de ensino-aprendizagem, devem tornar-se futuramente cidadãos e cidadãs no sentido amplo, porque são atores e serão construtores da sociedade democrática Dallari (1984).

Ao final do estudo, algumas hipóteses se tornaram certezas e outras continuaram dúvidas. Existem soluções para os problemas levantados? Não, apenas propostas e esperança de mudanças. Por haver tantos fatores

a interferir é que se reconhece a dificuldade de se aderir à proposta desse trabalho.

Foi possível entender, mas não explicar, a dificuldade da professora em exercer sua cidadania, pois muitas que atuam na Rede de Ensino Público Paulista não foram educadas para exercê-la. A questão da mulher na sociedade só recentemente foi incluída como conteúdo nos cursos de formação de professores, podendo ou não ser acatada.

Atualmente, a questão de gênero é tratada nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, ainda há na escola, a heterogeneidade de modos de pensar, de costumes e de formação, o que faz com que muitas professoras/es, coordenadoras/es, diretoras/es e até supervisoras/es não vejam esta questão como um problema. Se nos cursos de formação não foi dada a oportunidade de reflexão sobre gênero, dificilmente se constituirá em conteúdo a ser trabalhado, não haverá sensibilização quanto ao problema.

Fato semelhante ocorre na escola de primeiro grau. Daí a necessidade de, além dos cursos de formação e de educação continuada para os/as professores/as que estão atuando na Rede de Ensino, levar à classe a problemática objeto desse estudo, proporcionando debates e estudos na tentativa de viabilizar transformações no cotidiano, educando para a cidadania.

Neste processo, diretoras/os, supervisoras/os e coordenadoras/es poderiam exercer um importante papel no sentido de favorecer e estimular a reflexão. Todavia, diante da já mencionada heterogeneidade de pensamentos e costumes acerca da suposta igualdade de direitos presente na escola, pelo próprio sistema hierárquico e administrativo escolar que tem afastado aqueles profissionais da sala de aula, de certa forma, parece promover a discriminação entre as mulheres.

Há que se ressaltar também o que Vianna (2004) afirma, de que o feminino e masculino são vistos como categorias opostas, excludentes, hierarquizadas fazendo com que tudo o que se relacione ao feminino, tenha significado inferior. O ordenamento das relações sociais assim polarizado, hierárquico e cristalizado desloca a culpa das desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza e são reforçadas nas instituições sociais como na família, na escola e também nas políticas públicas educacionais.

A autora afirma, além disso, que o conceito de gênero, historicamente construído pelas teóricas feministas, pretende sair de explicações de desigualdades e das fundamentações baseadas em diferenças físicas, biológicas para mostrar o caráter social desse conceito.

Este longo processo, de transformação dos papéis sexuais, talvez não mais retrocederá pois as mulheres conseguiram transpor as barreiras, mas alguns equívocos ainda persistem, alguns dos quais mencionados neste trabalho. Atualmente, cabe também ao homem transpor seu “lugar social”, pois o feminismo mudou não só a vida das mulheres, mas também dos homens. A mudança tem que se dar “em toda a sociedade, com a adoção de novos valores e de novos padrões de conduta”, conforme já dizia Moraes Filho (1992).

Ao final deste texto, que no seu decorrer utilizou as palavras de inúmeros autores preocupados com o problema em foco, queremos lembrar que para o resgate da cidadania não se deve esperar por mudanças por parte do Estado apenas. Estas devem ser iniciadas por cada uma de nós educadoras, no cotidiano de nosso trabalho, mudanças estas que devem ocorrer passo a passo e em cada momento de nossas ações. Com isto, estaremos contribuindo para a existência futura de uma sociedade mais humana, onde homens e mulheres, em parceria, construam um mundo mais pacífico e uma sociedade realmente democrática, onde prevaleça a cultura em direitos humanos e a cultura da igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. F. Violência contra a mulher: retomando algumas questões do antigo debate. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero, educação trabalho e mídia*. São Paulo: Ícone Editora, 2010. p. 19-27.
- BRABO, T. S. A.M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006: Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação

contra as mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CARAPIA, J. C. C. *Género y ciudadanía*. México: Centro de Estudios de la Mujer. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

DALLARI, D. Ser cidadão. *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 61-64, jul/set. 1984.

FURLANI, J. Gêneros e sexualidade: políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, M.P. et al. (Org.). *Movimentos sociais, educação e sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 219-238.

GUEVARA, N. H. Ser mujer en la escuela. *Contexto & Educação*, UNIJIUÍ, ano 8, n 30, p. 55-59, abr/jun. 1993.

MORAES FILHO, E. Apresentação. In: TOSCANO, M.; GOLDEMBERG, M. *A revolução das mulheres: um balanço do feminino no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Assembléia Legislativa. Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25469-07.07.1986.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

TOSCANO, M.; GOLDEMBERG, M. *A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

VERUCCI, F. *A mulher e o direito*. São Paulo: Nobel, 1977.

VIANNA, C.P., UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M.L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 1-160.

SOBRE OS AUTORES

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Mestre e doutora em História da Educação (Unicamp) é Professora Titular, Coordenadora do NUDISE (Núcleo de Diversidade Sexual na Educação-CNPq) e Coordenadora do NUDISE (Núcleo de Diversidade Sexual na Educação-CNPq) e GPECUMA (Grupo de Pesquisas em Educação, Cultura, Memória e Arte) na FCT/Unesp, Campus de Presidente Prudente, SP. Possui diversos livros e artigos relativos à História da Educação Feminina e Sexualidades no Brasil e em Portugal, bem como sobre História das Instituições Escolares. arilda@fct.unesp.br

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

Doutor em Educação pela USP e professor titular da Unesp na área de Educação. Autor de dezenas de artigos científicos e de vários livros, entre os quais se destacam “Escola Nova” (Editora Ática) e “Uma outra Escola é possível!” (Editora Mercado das Letras). Orientou 26 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, além de trabalhos de iniciação científica, especialização e extensão universitária. Ministra, na pós-graduação, disciplina sobre a pedagogia de Paulo Freire. digiorgi@ig.com.br

DANIELLE BERBEL LEME DE ALMEIDA

Mestre em Estudos da Criança - Animação Teatral - Universidade do Minho. Especialista em Corpo Contemporâneo (2005) pela Faculdade de Artes do Paraná, Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná -(2001). Sou professora de Dança em cursos de capacitação para professores da rede estadual e municipal do Paraná. Trabalhei como professora do ensino superior na Unicentro com disciplinas de grade curricular de dança do curso de Arte Educação e coordenei projetos de extensão na área de educação, dança, teatro e lazer. Ministro aulas em cursos de Pós-Graduação *latu sensu* (especialização). Foi selecionada para dar um curso de dança em Guimarães Portugal e premiada com o intercambio de difusão cultural do MINC BRASIL. Fui parecerista do Minc da área de Dança. Foi aprovada no Doutorado em Educação Dramática da Universidade do Minho em Portugal. Tem experiência na área de Educação, com

ênfase em Ensino da Dança na Escola. Atualmente supervisora do projeto PIBID, professora do programa Mais Educação e docente capacitadora de professores. daniberbel@hotmail.com

EUNICE MACEDO

É doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É investigadora do CIIE, onde tem desenvolvido investigação em género, cidadania e educação. É membro da equipa do projeto internacional “Reducing Early School Leaving in the EU” (RESL.eu), no qual desenvolve o seu Pós Doutoramento. Preside à Associação Espaços: Projetos Alternativos de Mulheres e Homens e é membro da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. A sua investigação e intervenção com as comunidades tem-se centrado na busca de formas de educação ligadas à felicidade e à realização pessoal, no coletivo, como garante e reconhecimento de cidadania e de género. Escola Viva é o seu projeto atual mais apaixonante. Nascida no Porto, tem fortes raízes no Algarve, onde nasceu o seu avô e a sua mãe, tem também sangue brasileiro, por parte da avó materna, nascida no Rio de Janeiro. eunicemacedo_58@hotmail.com

MARIA AMÉLIA TELES

Feminista, integrante da União de Mulheres de São Paulo, coordenadora do Projeto Promotoras Legais Populares com o objetivo de promover educação popular em direitos sob uma perspectiva de género, raça/etnia e classe social. Coordenadora da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. amelinhateles@globo.com

MARIA CUSTÓDIA J. ROCHA

PhD. Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação Instituto de Educação Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. mcrocha@ie.uminho.pt

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1978), mestra em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA (1997). Fez estudos pós-doutorais na Universidade de Valencia, Espanha (2011). É professora titular da Universidade Federal da Paraíba, onde leciona Pesquisa em Educação, e Diversidade Cultural e Educação, no Curso de Pedagogia; e Seminários de Pesquisa, e Género e Educação, na linha de Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação. É líder do grupo de

pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão e bolsista de produtividade do CNPq.
mepcarv@terra.com.br

MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA

Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste (Universidade do Oeste Paulista), aposentada do Departamento de Educação da FCT- Unesp, Presidente Prudente, onde permanece como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Formada em História pela Unesp, Assis, e Doutora em História Social pela FFLCH – USP. Pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho. Participa do Grupo de Pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGes/FEUSP). É autora de vários artigos no tema “educação, diferenças e desigualdades sociais”, com ênfase em gênero, sexualidade, raça/ etnia, classe social. fatimasalum@gmail.com

MARIA JOSÉ CHISVET TARAZONA

Profesora doctora de la Universidad de Valencia (España) perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido docente en la Licenciatura de Pedagogía, en el Grado de Magisterio y en el Máster de Educación Secundaria, dónde enseña Organización y dirección de centros e Innovación Educativa. Participa en la actualidad en el equipo de investigación sobre formación y transiciones entre educación y empleo con colectivos vulnerables dirigido por Fernando Marhuenda. Ha sido profesora en Florida Universitaria (Valencia, España) y coordinadora en la Fundación Formación y Empleo PV de un equipo de investigación sobre formación y orientación profesional para el empleo. Líneas de investigación: género y educación, formación y orientación profesional y acreditación de competencias. Ha realizado estancias de investigación en universidades de Brasil, Sevilla (España) y Barcelona (España). Maria.Jose.Chisvert@uv.es

MARY DA SILVA PROFETA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984), mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social; educação; mulher com deficiência visual; acessibilidade e cidadania; sexualidade; orientação e mobilidade; prática de ensino e estágio supervisionado; recursos e estratégias didáticas em Educação Especial; fundamentos da Educação Especial; habilidades do cotidiano; estimulação precoce; oficinas; dinâmicas e estratégias didáticas para pessoas com deficiência;

mercado de trabalho e pessoa com deficiência; Políticas e Práticas Educativas no AEE (legislação).

NARA FRANCIELLI MALDONADO

Ensino Superior Incompleto em Nutrição. Assessora da Secretaria de Gênero da Organização Nacional de Cegos do Brasil. Presidenta do Núcleo Helen Keller, do Lions Clube Marília Nova Geração. narafmaldonado@hotmail.com

TALUANA LAIZ MARTINS TORRES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2003), campus de Presidente Prudente, Mestrado (2007) e Doutorado (2014) em educação, cursados na mesma universidade. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Coordenadora dos cursos de Pedagogia e Letras da UniBr- São Sebastião e Caraguatatuba. ttaluana@hotmail.com

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. tamb@terra.com.br

TEREZA CRISTINA ALBIERI BARALDI

Delegada de Polícia e Professora da Academia de Polícia Aposentada. Mestre em Educação e em Direito. Doutora em Direito. Membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. Atualmente Secretária Municipal da Juventude e Cidadania. tecabar@terra.com.br

VAGNER MATIAS DO PRADO

- Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista campus de Rio Claro-SP (IB/Unesp). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista campus de Presidente Prudente-SP (FCT/Unesp). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Pesquisador do NUDISE - Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (FCT/Unesp). vmp_ef@yahoo.com.br

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 80g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogoção	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Normalização	Sonia Faustino do Nascimento
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Impressão e acabamento

Canal 6 Editora
Bauru, SP

Mulheres, gênero e violência

A partir do debate acadêmico sobre a violência contra as mulheres, em suas diferentes manifestações, nesta coletânea pretendemos refletir sobre as políticas de combate à violência contra as mulheres no Brasil, na Espanha, em Portugal e no México, com especial olhar sobre a educação para a igualdade de gênero sem perder de vista a diversidade de ser mulher (a mulher negra, a mulher deficiente, a lesbiana, a mulher presa estrangeira). Com o objetivo de aprofundar o debate sobre os estudos de gênero e o papel dos movimentos feministas apomos sua influência tanto na legislação, quanto nas políticas, dentre elas as educacionais, para a superação de preconceitos e discriminações.

Discutiremos, também, o grave problema social que ainda hoje constatamos nas sociedades contemporâneas, a violência doméstica, que sobrevive nas sociedades democráticas nas quais os direitos humanos são pressupostos e a violência contra a mulher é considerada crime. Ressaltamos que a violência é um atentado aos direitos humanos das mulheres.

Concebendo que a educação tem um papel essencial para a desconstrução de preconceitos e do sexismo também responsáveis pela violência de gênero, discutimos e analisamos as pesquisas atuais sobre a igualdade de gênero nas escolas.

A Organizadora

ISBN 978-85-7983-636-7

