

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

AS AÇÕES EDUCATIVAS NA CASA-ABRIGO PARA MULHERES
EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA EM SÃO LUÍS/MA



São Luís | 2011



ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

**AS AÇÕES EDUCATIVAS NA CASA-ABRIGO PARA MULHERES EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA EM SÃO LUÍS-MA**



<http://www.renampenante.designup.pro.br>

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças Motta

**São Luís
2011**

Albuquerque, Zeila Sousa de

As ações educativas desenvolvidas na Casa-abrigo para mulheres em situação de violência em São Luís-MA/Zeila Sousa de Albuquerque. – São Luís, 2011.

140f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientadora: Diomar das Graças Motta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

1. Violência de Gênero – Mulher 2. Ações Educativas – Pedagogia Social 3. Casa-abrigo – Práticas Pedagógicas.

CDU 343.9 – 055.2:37(812.1)



ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

**AS AÇÕES EDUCATIVAS NA CASA-ABRIGO PARA MULHERES EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA EM SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. José Bolívar Burbano Paredes
Doutor em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Equador



Dedico este trabalho

A todas as mulheres que lutaram e continuam lutando pela transformação da nossa sociedade, principalmente pelo fim da violência gerada pelo sentimento de posse dos homens sobre as mulheres, e pela ousadia que tiveram ao proporem a criação de uma casa-abrigo em São Luís-MA.

AGRADECIMENTOS

*“Um galo sozinho não tece o amanhã” **

Acho relevante ter agradecimentos em trabalhos acadêmicos, pois quando escritos com amor, eles mostram a alma do(a) autor(a). Os agradecimentos aqui escritos foram feitos com o coração. No momento em que concluo este estudo, a memória pode trair minhas intenções e a minha gratidão; portanto, a ausência de algum nome significa apenas que ele está guardado bem no fundo do meu ser.

Especialmente, agradeço:

A **Deus**, Pai Eterno, por ter me dado a vida, condições e força para lutar pelos meus ideais. “Então minh’alma canta a Ti, Senhor, quão grande és Tu”!

À minha **família**, em especial minha mãe, **Edite**, e meu pai **Raimundo**, pelo dom da vida e por serem meu porto seguro diante de tudo ao que me propus alcançar, sem me deixarem desistir e por vibrarem com as minhas conquistas. Minha mãe, mulher guerreira, de uma força admirável, que sempre laborou arduamente, sem escolher trabalho, sem se achar frágil ou inferior, mas simplesmente capaz, ensinando, assim, que persistência e coragem são fundamentais para a realização dos sonhos.

Ao meu marido e companheiro, **Nonato “Chocolate”**, por tornar mais doce a minha vida, voando comigo em terra firme e partilhando comigo todos os momentos felizes e difíceis. Ao meu lado, concretiza o sonho de que é possível viver uma relação de igualdade e respeito entre homens, mulheres e crianças, mesmo em uma sociedade excludente e preconceituosa.

Aos nossos filhos amados, **João Vítor** e **João Pedro** (que veio ao mundo durante o mestrado), por me ensinarem a ser mãe, e por conseguirem estar bem pertinho, mesmo quando se encontravam distantes, durante esse percurso da pesquisa, que tantas vezes interferiu em nossas rotinas, fazendo-me ausentar da sua convivência.

À professora e orientadora, Dra. **Diomar das Graças Motta** que, desde a graduação, me orientou e vem acompanhando meu trabalho de perto; minha mestra nos Estudos de Gênero, que abriu caminhos e criou possibilidades. Pela confiança, apoio intelectual e, principalmente, pelo estímulo para a ampliação dos meus conhecimentos e pelo seu esforço para que eu me tornasse uma pesquisadora.

* João Cabral de Melo Neto, 1979.

À Professora Dra. **Lourdes Leitão** e ao Professor Dr. **Bolívar Burbano**, componentes da banca do exame de qualificação, que contribuíram com sugestões e críticas indispensáveis para o aprimoramento desta pesquisa.

À amorosidade da amiga e comadre **Sirlene**, constante no esforço de ajudar-me.

Ao Tio **Getúlio** e Tia **Léia**, pelo incentivo e presença constante e, principalmente, por cuidarem dos meus filhos. Minha eterna gratidão!

Tenho um especial agradecimento a **Zélia** e **Nathanna**, pela dedicação e pelo cuidado que dispensaram a meus amados filhos, o que, certamente, também tornou possível este trabalho.

As minhas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero – **GEMGE**, pelo diálogo e pela oportunidade de discutir sobre as relações de gênero, especialmente: **Maria das Dores, Raimunda, Selma, Elisângela e Socorro**.

Aos colegas da **9ª turma do mestrado**, pelo agradável companheirismo durante o curso e que fizeram desse período um espaço de discussões, troca, crescimento e de lazer.

Aos amigos e amigas de convívio profissional na Supervisão de Avaliação **SUAVE/SEDUC** e do Instituto Federal do Maranhão/**IFMA**, pela paciência e força. Em especial, ao Prof. Cardoso e Prof. Dastur, do IFMA Campus Codó, pela compreensão e ajuda. Aos professores de Web Design e de Francês do IFMA/Centro Histórico, **Samuel Benison e Vilton Soares**, por suas contribuições valorosas ao criar a capa desta dissertação e o resumé. Obrigada!

Às profissionais da Casa-abrigo e às mulheres abrigadas, que me “abriram as portas” para a realização deste trabalho, e que dispensaram parte do seu tempo com boa vontade e cordialidade.

Ao Mestrado em Educação, aos professores e professoras e às profissionais do programa.

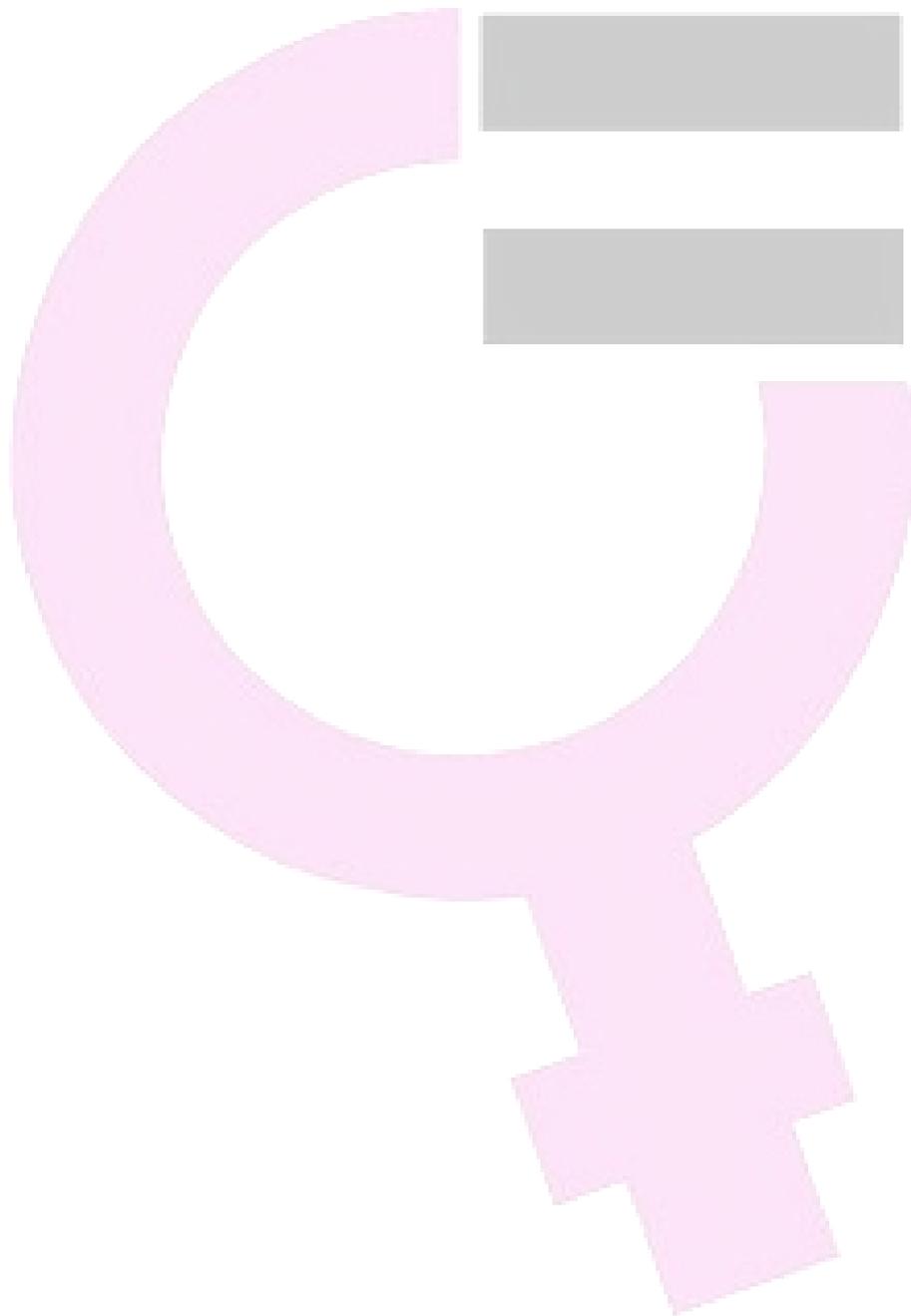
Aos professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFMA, pelo incentivo e pela força.

À FAPEMA e CAPS/CNPq, pela concessão de bolsa que muito contribuiu para a construção desta pesquisa.

A todos e todas vocês, tão especiais, minha gratidão, carinho e amizade.

“juntando pedacinhos...”

Muito Obrigada!



“O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”.
(Simone de Beauvoir)



“Seguiremos em luta até que todas sejamos livres!”

Marcha mundial das mulheres

RESUMO

No presente estudo, fazemos uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais que atuam na Casa-abrigo de mulheres em situação de violência com seus filhos e filhas na cidade de São Luís–MA. Na pesquisa, buscamos registros de investigação sobre violência e violência contra mulher, dentre os quais destacamos alguns estudos realizados por Arendt (1993), Bourdieu (2003), Chauí (1985), Rocha (2007) e Saffioti (2004). Sobre os elementos componentes das ações educativas, buscamos fundamentação teórica em Freire (2005), Gohn (1999), Libâneo (2005), entre outros. Os objetivos desse estudo apontam para: identificar as ações educativas desenvolvidas pela equipe multidisciplinar que atua no abrigo; analisar informações e estratégias de enfrentamento sobre as situações e necessidades de atenção das mulheres e filhos(as) em situação de violência; verificar, nas ações educativas, a existência de formas de desconstrução das relações violentas e de reinserção da mulher e de seus filhos na vida em sociedade, livres, o mínimo possível, das sequelas das violências sofridas. Para aprofundar essas questões, são contempladas, teoricamente, as seguintes categorias: gênero, violência de gênero, violência contra mulher, movimento feminista, políticas públicas, e casas-abrigo. Abordamos, igualmente, educação formal, educação informal e educação não formal. Utilizamos, para a obtenção de informações relativas ao tema junto ao espaço da Casa, fundamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos apreender, de modo mais abrangente, como pensam e atuam as funcionárias da Casa-abrigo para mulheres em situação de violência. O cotejamento entre as informações obtidas junto à realidade e o referencial teórico ocorreu a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas. A amostra foi constituída pelas funcionárias da Casa que fazem o atendimento multidisciplinar. Deixamos de ouvir as mulheres pela pouca permanência na instituição, inferior a noventa dias, conforme o termo de referência das casas-abrigos. Assim, nas circunstâncias dos relatos obtidos nas entrevistas, este estudo constata que há a necessidade de uma avaliação da Casa, para que avancemos na concepção metodológica. Nesse sentido, é válido dizer que as ações educativas na perspectiva de gênero devem ser planejadas e articuladas com toda a equipe multidisciplinar.

Palavras-chave: Ações educativas. Violência contra mulher. Gênero. Casa-abrigo.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, on fait une analyse des pratiques pédagogiques développées par les professionnelles qui s'occupent de la 'maison-abri' des femmes en situation de violence avec leurs enfants à São Luís-MA. On a recherché les registres d'investigation sur la violence et violence contre la femme. Parmi eux on a détaché quelques études réalisées par Arendt (1993), Bourdieu (2003), Chauí (1985), Rocha (2007) et Saffioti (2004). À propos des éléments composants des actions éducatives : Freire (2005), Gohn (1999), Libâneo (2005), d'entre autres. Les objectifs de cette étude : faire une investigation touchant les actions éducatives développées par l'équipe multidisciplinaire, qui agit dans l'abri ; analyser les informations et stratégies d'envisagement sur les situations et besoins de l'attention des femmes et enfants en situation de violence ; vérifier dans les actions éducatives l'existence de formes de déconstruction des relations violentes et de réinsertion de la femme et ses enfants dans la vie en société, libres, le minimum possible, des séquelles des violences subies. Pour approfondir ces questions, on a considéré théoriquement les catégories suivantes : genre, violence de genre, violence contre la femme, mouvement féministe, politiques publiques et 'maisons-abris'. Et aussi éducation formelle, éducation informelle et éducation non-formelle. Pour obtenir les informations relatives à la maison, on a utilisé les fondements de la recherche qualitative, une fois qu'on a cherché à apprendre, de façon plus large, comment ils pensent et agissent les fonctionnaires de la maison-abri pour les femmes en situation de violence. Les informations obtenues dans la réalité pour la confrontation avec la référence théorique ont été cueillies à travers les interviews semi-structurées. L'échantillon a été constitué par les fonctionnaires de la maison qui font le travail multidisciplinaire. Les femmes n'ont pas été écoutées, vu le petit temps passé dans l'institution, moins de quatre-vingt-dix jours, d'après le terme de référence des maisons-abris. De cette façon, dans les circonstances des rapports obtenus dans les interviews, cette étude conclut qu'il existe un besoin pour une évaluation de la Maison, à nous faire avancer sur la conception méthodologique. En ce sens il est vrai de dire que l'éducation dans une perspective de genre doit être planifié et coordonné avec toute l'équipe multidisciplinaire.

Mots-clés: Actions éducatives. Violence contre la femme. Genre. Maison-abri.

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	14
1.1	O cenário da pesquisa	20
2	IGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHER.....	24
2.1	Tipos de violência sofrida por mulheres.....	26
2.2	Gênero	28
2.3	Violência	35
2.4	Violência contra mulher.....	42
3	O ESPAÇO PÚBLICO E O ESPAÇO PRIVADO: lugares da violência de gênero.....	49
3.1	Violência doméstica, corpo e a relação público/privado.....	52
3.2	O uso do corpo como um direito da mulher.....	58
3.3	Corpo feminino como objeto de consumo.....	61
4	CASA-ABRIGO: um panorama histórico.....	70
4.1	As casas-abrigo e política nacional.....	76
4.2	Casa-abrigo de São Luís: perfil filosófico e pedagógico.....	79
5	A CASA-ABRIGO E AS AÇÕES EDUCATIVAS: práticas de educação não-formal.....	83
5.1	A Pedagogia Social e sua relação com a educação não formal.....	84
5.2	A Pedagogia Social no Brasil.....	86
5.3	Pedagogia Social x Educação não formal: uma pedagogia para o(a) oprimido(a).....	89
5.4	As funcionárias da Casa e o trabalho que realizam.....	93
5.5	Percepções das profissionais sobre sua prática.....	96
5.6	Limites e possibilidades das ações educativas para as mulheres abrigadas e seus filhos e filhas.....	98

6	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	

1 INTRODUÇÃO



*Da vez primeira que me assassinaram
(Mário Quintana)*

*Da vez primeira que me assassinaram
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha...*

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os capítulos que constituem esta dissertação têm como tema as ações educativas desenvolvidas pelas profissionais que atuam na Casa-abrigo de mulheres em situação de violência de São Luís–MA.

Nos últimos anos, a violência contra a mulher tem despertado o interesse da sociedade que, a partir da pressão dos movimentos sociais feministas, busca formas para o enfrentamento do problema, a exemplo da criação das delegacias de defesa da mulher e das casas-abrigo. Embora atingindo a todos, certos grupos acabam sofrendo formas específicas de violência, e podemos falar de uma distribuição social refletida. Nessa divisão de espaços, os homens são mais atingidos na esfera pública, enquanto as mulheres o são, prioritariamente, no espaço doméstico, sendo o agressor alguém da sua intimidade.

De acordo com Arendt (1994, p. 40), o lar privado caracteriza-se como espaço pré-político, sujeito à necessidade, onde “a força e a violência são justificadas nesta última esfera por serem os únicos meios de vencer a necessidade – por exemplo, subjugando escravos – e alcançar a liberdade”. Assim, a violência não acontece no espaço público, mas é própria do espaço privado.

A consciência do papel da mulher na história da humanidade, ou melhor, a consciência de gênero é uma temática que tem ocupado grande parte da nossa atenção, através de estudos, leituras, aquisição de obras e participação no *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero* (GEMGe), o qual compõe a Linha de Pesquisa “Instituições escolares, saberes e prática educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA (Mestrado em Educação), que estuda e debate estas questões na contemporaneidade.

O interesse em pesquisar esse tema decorre da inquietação e de reflexões a respeito das desigualdades e das injustiças causadas por caracteres considerados peculiares à mulher e ao homem, remetendo-nos à análise e à crítica das questões de discriminação e de preconceitos que acabam por resultar na violência contra a mulher, associada à idéia de agressões físicas e sexuais. Contudo, a sua especificidade envolve atitudes e comportamentos impregnados de *conteúdo simbólico*, que vai de uma educação sexualmente diferenciada, até a depreciação da mulher.

A mulher que, em geral, é o “pólo dominado” da relação, em muitos casos, não aceita como “natural” esse lugar para o qual foi socializada, enquanto o homem recorre à violência simbólica, conforme Bourdieu (2003), para fazer garantir seus “privilégios” fornecidos pela sociedade. Nesse sentido, para o autor a própria dominação constitui, por si só, uma violência visto que a força da ordem masculina pode ser afetada pelo fato de que ela não precisa de justificação.

A violência simbólica impregna as relações dos grupos sociais dominados, fornecendo-lhes esquemas cognitivos de acordo com a hierarquia imposta pela sociedade, e, em muitos casos, há a participação indireta de mulheres na produção da violência de gênero, por exemplo, quando aceitam, sem questionar, sua condição de dominada ou quando não denunciam a violência sofrida, por exemplo. Porém, isso acontece porque:

A incorporação de modelos patriarcais de mulher e homem, de casais e de família, bem como a difusão de um discurso de tolerância e legitimação da violência de gênero e conjugal, contribuem para a desculpabilização do agressor e para a culpabilização da vítima, pela sociedade e por ela mesma (ROCHA, 2005, p. 177).

Assim, a ideologia patriarcal dificulta a ruptura com a violência conjugal quando diz que a mulher é considerada como a provocadora da violência, que merece ser punida por não cumprir de forma adequada seu papel de “mulher” ou mesmo quando põe em risco o *status quo* patriarcal, acusada de ser cúmplice do homem na relação ou de gostar de apanhar.

O tema violência doméstica tem suscitado um grande debate na sociedade brasileira nos últimos tempos, resultado de uma consciência gradual e da sua ampla disseminação por meio das lutas dos movimentos feministas e de campanhas por parte do governo. No contexto desses avanços, o conhecimento acerca da violência contra a mulher tem-se acumulado e as práticas relacionadas com o referido tema também se ampliaram.

No plano conceitual e teórico, os olhares sobre este tema têm se diversificado de forma bastante visível. As leituras disponíveis sobre a violência contra mulher são, na atualidade, bastante plurais. Já no plano prático (as políticas públicas), o investimento tem se dado, sobretudo, em dois níveis: no desenvolvimento de avaliações da violência sofrida pelas mulheres ocasionadas por seus companheiros, ou seja, a avaliação psicológica, o risco e o dano; em outro

nível, existem trabalhos de diferentes modalidades de intervenção social, judicial e psicoterapêutica, tais como: os Centros de Referências, os Serviços de Abrigos, o Centro de Orientação Jurídica e Encaminhamento, entre outros. Com isso, verificamos que, embora a diversidade de trabalhos nesta área comece a surgir, os estudos têm focado, principalmente, a caracterização do fenômeno, sobretudo, no nível da sua prevalência e do impacto causado às vítimas.

A problemática da violência é uma das áreas pouco exploradas na literatura e, em especial, a violência conjugal e seus impactos na questão educacional. Nesse domínio específico, geralmente, estudamos separadamente a violência conjugal da questão educacional. Todavia, a prioridade das investigações tem sido voltada para obtenção de dados a respeito de mulheres vitimizadas que são atendidas em delegacias, centros de referências, casas-abrigo, entre outros.

Em se tratando da Casa-abrigo, nosso local de pesquisa, percebemos que há poucos estudos por parte da comunidade científica acerca da forma como as ações educativas são desenvolvidas pelos profissionais que nela atuam, na tentativa de ampliar os seus reflexos, visto que a violência atinge, também, indiretamente, os que se encontram no entorno de sua prática. As ações educativas desenvolvidas nesse espaço podem construir mudanças qualitativas na vida dos que lá buscam abrigo.

A relevância do tema se justifica pela escassez de estudo nesta área, para que possamos pensar em que medida este contribui para que a Casa-abrigo analise suas práticas pedagógicas, ampliando a dimensão das abordagens no campo educacional.

Dessa forma, este estudo deverá somar-se a outros que buscaram conhecer as questões de violência contra as mulheres nos seus diferentes aspectos, a partir de diferentes questões.

Neste texto, apresentamos parte do percurso da investigação concernente às ações educativas desenvolvidas pelas profissionais que atuam na Casa-abrigo para mulheres em situação de violência de gênero com seus filhos e filhas na cidade de São Luís–MA. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos:

- ♀ Investigar as questões da violência de gênero, assim como as ações educativas desenvolvidas pelos profissionais que atuam na Casa-abrigo de mulheres em situação de violência de São Luís–MA;

- ♀ Identificar as ações educativas desenvolvidas pelas funcionárias da Casa-abrigo para mulheres em situação de violência doméstica em São Luís–MA;
- ♀ Refletir acerca do desenvolvimento do trabalho das profissionais que atuam na Casa-abrigo de mulheres de São Luís–MA, quando do atendimento às vítimas;
- ♀ Analisar informações e estratégias de enfrentamento sobre as situações e necessidades de atenção das mulheres e filhos(as) em situação de violência, principalmente na dimensão das questões de gênero e de cidadania;
- ♀ Verificar a existência de formas de desconstrução das relações violentas e de reinserção da mulher e de seus(suas) filhos(as) na vida em sociedade, livres, o mínimo possível, das sequelas das violências sofridas.

Na leitura das obras para este estudo, buscamos registros de investigação sobre violência contra mulher, dentre os quais destacamos os de Arendt (1993, 1994, 2009), Bourdieu (2002, 2003), Chauí (1985), Rocha (2005, 2007) e Saffioti (1992, 1995, 1999, 2001, 2002, 2004). Além destes, utilizamos outros que nos direcionam para discussão sobre o público e o privado e sua relação com a noção de corpo da mulher e sua importância, como por exemplo, as obras de Foucault (1984, 1996), Del Priore (2000), Perrot (2005), Sant’Anna (2004), Sacristán (2005), Sayão (2003), Jelin (1994) e Sissa (1990). Esses autores exploram os gestos, as falas e as posturas possíveis em determinadas sociedades e abordam as ações que sofre o corpo pelas técnicas de poder presentes em instituições como as escolas, os hospitais, as prisões, os abrigos entre outras. Assim, nos ajudam a analisar o corpo em seus confrontamentos com outros corpos, no nosso cotidiano escolar, familiar, social, “público” e “privado”.

Estes e outros estudos expõem aportes importantes que funcionaram como antecedentes desta investigação. Conforme afirma Geertz (1989, p. 35):

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas [...]. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente

desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto, o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou [...]

Os autores e autoras anteriormente citados trazem-nos importantes debates e múltiplas situações acerca da temática sobre violência doméstica. Com estes estudos, consideramos as primeiras aproximações na construção do nosso objeto de investigação, visto que, para se construir um objeto científico, é necessário que se rompa com o senso comum, conforme afirma Bourdieu (2002, p. 20):

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum, não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo [...] trata-se construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal [...].

O presente estudo, que teve o apoio inicialmente da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMA) e, posteriormente, do CNPq, está organizado em duas partes.

Na primeira parte, descrevemos a concepção da pesquisa, com referencial teórico que abrange a noção de gênero e violência, violência contra mulher, o público e privado, e as ações educativas. A segunda parte compreende os resultados da pesquisa empírica, a discussão e as considerações finais, partindo-se do referencial teórico proposto.

Dessa forma, no primeiro capítulo desta dissertação são descritos os aspectos referentes ao campo da pesquisa e a abordagem metodológica que o fundamentam.

No capítulo seguinte, abordamos as categorias de análise gênero, violência e violência contra mulher, com o intuito de compreender a diversidade do fenômeno violência, numa proposta de transpô-la para o âmbito educacional.

Em seguida, trouxemos a relação público/privado, tomando como ponto de partida a obra de Hannah Arendt “A condição humana”, na tentativa de fazermos uma relação entre o público e privado com o corpo da mulher, verificando de que maneira a violência doméstica se caracteriza como uma questão relativa à esfera da vida privada. Posteriormente, apresentamos um pouco do histórico da casa-abrigo

para, em seguida, apresentamos o perfil filosófico e pedagógico da Casa de São Luís.

No capítulo final, apresentamos as considerações sobre os elementos componentes das ações educativas desenvolvidas na Casa-abrigo como prática de educação não formal, com alguns elementos que servirão para compreender os impactos que essas ações causam nas vítimas de violência doméstica abrigadas.

1.1 O cenário da pesquisa

Neste tópico, descrevemos a opção metodológica que norteou o estudo, apontando o desenvolvimento do mesmo e justificando o nosso interesse na realização da análise da fala das participantes da pesquisa.

Como campo de pesquisa, escolhemos a Casa-abrigo para mulheres em situação de violência de São Luís. A Casa atende mulheres, filhos e filhas das vítimas de violência que correm risco de vida.

A escolha da temática se deu em função das nossas inquietações e preocupações que, surgidas ainda na graduação no Curso de Pedagogia da UFMA, continuam por nos acompanhar durante todos os momentos em que nos deparamos com a tentativa de compreender as relações de gênero.

Como já mencionado anteriormente, os estudos sobre as ações educativas relativas às questões de gênero em casas-abrigo são raros. Geralmente, percebemos uma concentração nas áreas do Direito, da Saúde e do Serviço Social. Pesquisar um espaço que recebe mulheres vítimas de violência, olhando para as suas ações educativas, se torna uma condição *sine qua non*, pois percebemos o quanto a violência em suas mais variadas manifestações contribui para o quadro de submissão da mulher.

Para definir a abordagem metodológica, optamos seguir o que diz Minayo (1999), para quem a metodologia deve incluir as concepções teóricas que fundamentam a análise, as técnicas ou conjunto de técnicas que são utilizadas para compreender a realidade e o potencial criativo do pesquisador. Este último refere-se ao esforço de compreensão dos dados empíricos à luz da teoria que fundamenta a pesquisa.

Com o objetivo de atender a esses requisitos e tendo como objeto de estudo as ações educativas desenvolvidas na Casa-abrigo para mulheres em

situação de violência, utilizamos, para a obtenção de informações relativas ao tema junto à realidade da Casa, fundamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos apreender, de modo mais abrangente, como pensam e atuam as funcionárias da Casa-abrigo para mulheres em situação de violência de São Luís-MA, no que concerne às ações educativas desenvolvidas por elas.

Assim, a investigação qualitativa é justificada diante da impossibilidade de investigar e compreender, por meio de dados quantitativos, fenômenos voltados para a percepção, a intuição e a subjetividade. Na pesquisa qualitativa, procuramos os significados presentes nas falas das funcionárias da Casa-abrigo, no momento de suas práticas de atendimento às mulheres e filhos(as) vítimas de violência. Dessa forma, a amostra foi composta de mulheres funcionárias da Casa-abrigo residentes na cidade de São Luís-MA, sendo elas: a Coordenadora da Casa, a Assistente Social, a Pedagoga, a Assistente jurídica e a Psicóloga.

Minayo (1999) explica que as perspectivas quantitativa e qualitativa não se anulam, ao contrário, que elas podem ricamente se complementar, pois é somente por intermédio desta última que temos um terreno propício para analisar e discutir o universo dos significados, motivações, atitudes, crenças e valores próprios das relações interpessoais e dos fenômenos sociais. A autora afirma, ainda, que a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, acreditamos que são componentes de trabalho de campo dois instrumentos fundamentais neste tipo de investigação: a entrevista e a observação.

As informações obtidas junto à realidade para a confrontação com o referencial teórico de nossa eleição ocorreram a partir da observação participante e de entrevistas semi-estruturadas, gravadas com as funcionárias da Casa. A entrevista nos permitiu enumerar, da forma mais abrangente possível, questões pertinentes à investigação. Com este recurso, apreendemos o papel dos serviços desempenhados pelas funcionárias da Casa-abrigo diante das mulheres abrigadas, visto que esta modalidade de entrevista nos permitiu uma maior flexibilidade na condução, na medida em que podemos alterar a ordem das perguntas, tendo liberdade para fazer intervenções de acordo com o seu andamento. Como afirmou Franser e Gondim (2004), este tipo de entrevista privilegia as falas dos agentes sociais, favorecendo um espaço de expressão das opiniões, crenças e valores, bem como dos significados que eles atribuem a si mesmos, aos outros e ao mundo.

Minayo (1999) também afirma que a entrevista tornou-se um instrumento privilegiado de coletas de informações para as ciências humanas, porque possibilita que a fala revele condições estruturais de sistemas de valores, de normas, de símbolos, de questões socioeconômicas, culturais e, principalmente, revele as representações de grupos determinados.

No que se refere à amostra, esta foi constituída pelas funcionárias da Casa que fazem o atendimento multidisciplinar, excetuando a enfermeira, por estar em gozo de licença maternidade. Dessa forma, fizeram parte da pesquisa:

- ♀ Uma Assistente Social;
- ♀ Uma Pedagoga;
- ♀ Uma Psicóloga;
- ♀ Uma Assistente jurídica;
- ♀ Uma Coordenadora.

Salientamos que os procedimentos para a realização da pesquisa se deram da seguinte forma: apresentação da pesquisadora e do objetivo de nossa estadia na Casa, entrega de uma carta de apresentação assinada pela coordenadora do Programa de Pós-graduação, apresentação dos objetivos da pesquisa e pedido de autorização para gravação das entrevistas em áudio.

No momento das entrevistas, a pesquisadora forneceu uma cópia do roteiro da mesma, a fim de que as funcionárias pudessem tomar conhecimento das questões antecipadamente, depois do que iniciamos a coleta de dados com perguntas flexíveis e sem rigidez na sequência. Nenhuma das entrevistadas apresentou restrições à gravação. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 50 a 60 minutos. As informações foram coletadas durante algumas visitas à Casa, seguindo os critérios da pesquisa e respeitando os aspectos éticos necessários a estudos desta natureza.

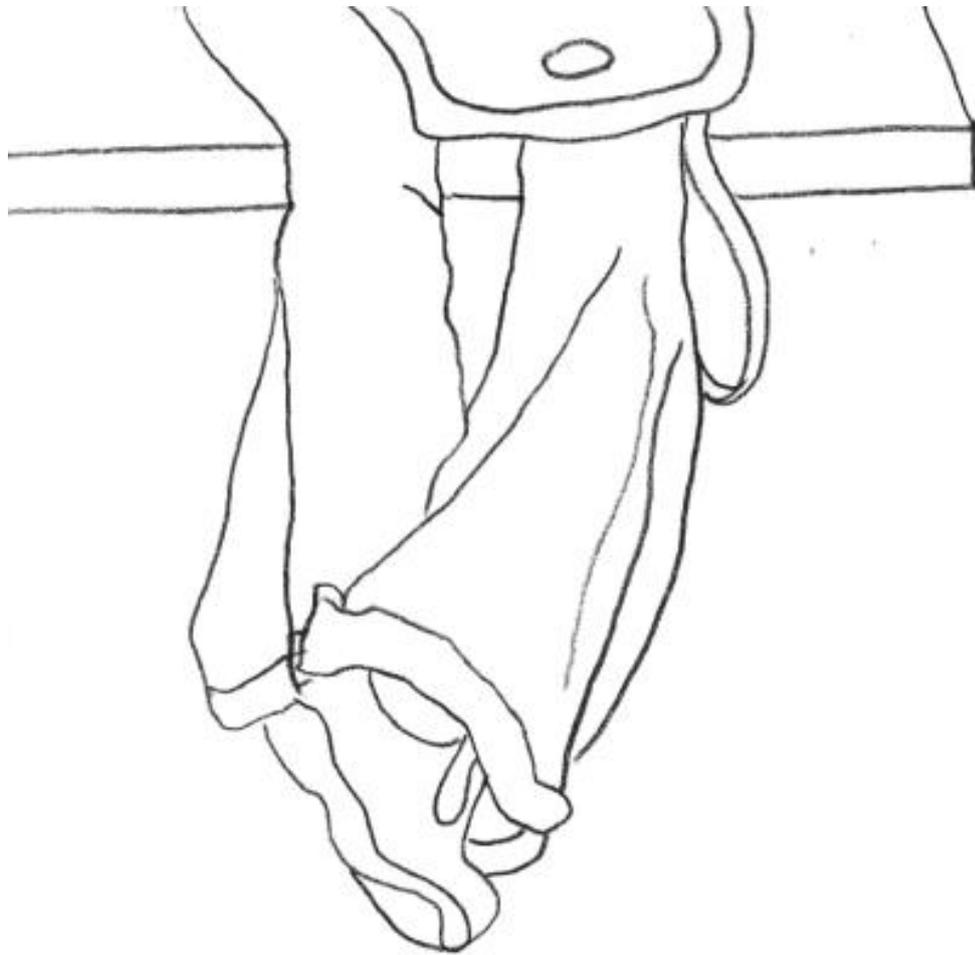
Os tópicos da entrevista abordaram aspectos como:

- ♀ O objetivo das atividades educativas;
- ♀ Os tipos de atividades sobre violência desenvolvidas na casa;
- ♀ O desempenho escolar das crianças abrigadas;
- ♀ Contribuição das atividades educativas para a melhoria da qualidade de vida das mulheres, entre outras. (APENDICES A e B – Roteiro de entrevistas)

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Sendo assim, este estudo está direcionado para a investigação dos significados das ações educativas desenvolvidas no interior de uma casa-abrigo para mulheres em situação de violência, no sentido de verificar a existência de formas de desconstrução das relações violentas e de reinserção da mulher e de seus filhos e filhas na vida em sociedade, livres, o mínimo possível, das sequelas das violências sofridas.



2. IGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHER



II

*Depois, de cada vez que me mataram
Foram levando qualquer coisa minha...*

A violência contra a mulher é um indicativo da discriminação de gênero e é um problema enraizado em aspectos socioculturais e econômicos de uma sociedade baseada no modelo masculino de dominação.

A incorporação do gênero como categoria abre caminhos para entendermos melhor as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Gênero é abordado como elemento constitutivo das relações sociais e como forma básica de representar relações de poder.

A violência de gênero é um problema ligado ao poder e compreende aquelas perpetradas por homens contra as mulheres, por mulheres contra homens, entre homens e entre mulheres. Contudo, mesmo avaliando que a mulher possa ser agente de violência, culturalmente, no Brasil e no mundo, as mulheres, em sua grande parte, é que são vítimas de violência.

Nessa perspectiva, diante do momento atual em que estamos vivendo, no qual a violência toma uma dimensão extrema tanto no contexto nacional quanto internacional, cabe uma reflexão acerca das formas de violência que se tem desenvolvido entre os gêneros. E esta, de acordo com Soihet (2006), tem ocorrido com mais ênfase sobre as mulheres, quer a física – espancamentos e estupros – que são as formas mais conhecidas, como outras mais sutis e engenhosas, as violências simbólicas, que mascaram fortes desigualdades. Nesse contexto, Soihet (2006, p. 373) destaca a:

Impossibilidade de acesso a todas as modalidades de trabalho, além da desvalorização do trabalho feminino, discriminação quanto educação, incapacidade política, civil, restrições ao exercício da sexualidade, todas são, igualmente, formas de violência.

Assim, definir os tipos de violência sofrida por mulheres, sobretudo mostrar a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica, ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível e universal (CHARTIER, 1995, p. 40).

2.1 Tipos de violência sofrida por mulheres

Neste tópico, abordamos os diversos tipos de violência sofrida pelas mulheres, ressaltando que alguns dos tipos aqui apresentados também podem se constituir violências praticadas por mulheres. Dessa forma, demonstramos os seguintes tipos de violência: violência contra mulher, violência de gênero, violência doméstica e violência intrafamiliar.

Para Saffioti (2002), os diversos tipos de violência mencionados revelam-se parcialmente sobrepostos, um está em parte ou totalmente contido no outro, e a utilização de apenas um conceito ou de outro não dá conta da complexidade do fenômeno.

A violência contra a mulher acontece sob várias formas e com diferentes graus de severidade. Estas formas de violência não se produzem isoladamente, mas fazem parte de uma sequência crescente de episódios, dentre os quais o homicídio é a manifestação mais extrema.

Na definição da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela OEA em 1994), a violência contra a mulher é “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

A Convenção de Belém do Pará ressalta que os diferentes tipos de violência podem ocorrer tanto na vida pública como na privada. Assim, não há uma violência pública nem uma privada, mas sim agressões que ocorrem em espaços muito mais específicos de interação entre as pessoas.

A violência contra mulher é um fenômeno antigo que não possui fronteiras de classe social, etnia, raça, escolaridade, nacionalidade, religião, cultura e geração. Saffioti e Souza (1995) denominam este fenômeno como transversalidade da violência de gênero.

Embora a *violência contra mulher* e a *violência de gênero* possuam algumas semelhanças não só entre si, mas também com outros tipos de violências, ambas não se contemplam completamente. Dessa forma, é necessário analisá-las separadamente.

A *violência contra mulher* pode ser praticada por parentes ou pessoas que convivem no mesmo domicílio, podendo ser cometida, também, por qualquer

pessoa, inclusive por quem não possui qualquer vínculo de afetividade com a vítima. A expressão *violência contra mulher* é mais ampla que *violência doméstica*.

Por outro lado, apesar de *violência contra mulher* ser um termo mais abrangente que *violência doméstica*, ela é mais restrita que *violência de gênero*.

Para Saffioti (1999), a *violência de gênero* é própria do padrão das organizações sociais de gênero conhecidas. Ela é tão estrutural quanto a divisão da sociedade em classes sociais e em raça/etnia. Para a autora, a violência de gênero é secundarizada em detrimento da priorização da violência urbana; somente o exagero da violência de gênero é criminalizado pelo estado, o que acaba por legitimar algumas formas de violência.

Em se tratando da *violência doméstica*, esta acontece no espaço doméstico (dentro de casa ou unidade doméstica), inclui membros do grupo, sem função parental. Incluem-se, aí, empregados, pessoas que convivem esporadicamente e agregados. Acontece e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, além de negligência e abandono.

Não é necessário que a violência aconteça dentro do âmbito do lar para ser caracterizada como violência doméstica, mas sim que ocorra entre pessoas que mantêm vínculos permanentes de parentesco e amizade e que compartilhem ou tenham compartilhado o mesmo domicílio ou residência da mulher, mesmo que a violência aconteça na rua.

Uma das principais características da violência doméstica é o seu caráter rotineiro e a presença constante da negociação. Para Saffioti (1999), isso permite a existência de uma relação codependente, em que são exigidas a atividade e a criatividade da vítima, o que vai ser importante para a negociação. São inúmeros os motivos para que esta situação aconteça. Saffioti (2002) diz que esse ato conta com apoio de quase toda a sociedade, inclusive da própria família. Trata-se, portanto, de um território não geográfico, mas simbólico.

A *violência intrafamiliar* se distingue da *violência doméstica*, pois o conceito de *violência intrafamiliar* não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua, visto que ela pode ser cometida dentro ou fora de casa, por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder sobre a outra. Dessa forma, a *violência*

intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família.

Após a breve apresentação dos vários tipos de violência, fica claro qual conceito de violência será tratado no presente trabalho: a *violência contra mulher*.

2.2 Gênero

Ao indagar qual seria a raiz do nosso problema, vimos que a categoria *gênero* seria imprescindível, já que a violência contra mulher se dá, também, no centro das relações de gêneros. A referida categoria vai ser desenvolvida pelas estudiosas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro dos novos parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981) afirmam que os estudos de gênero surgiram sob forte influência do movimento feminista e que alcançaram mais força no final dos anos de 1960, como resultado de lutas sociais, especialmente nos países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos, França, Itália e Inglaterra.

Sobre esta questão, Grossi (1996, p.2) diz que os estudos de gênero

[...] são uma das conseqüências das lutas libertárias dos anos 60, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panthers*, o movimento *hippie* e as lutas contra a guerra do Vietnam nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil [...]

Com o processo de modernização, é incorporado à efervescência cultural de 1968 novos comportamentos afetivos e sexuais, o acesso ao recurso das terapias psicológicas e da psicanálise, as novas experiências cotidianas que entraram em conflito com o padrão tradicional e as hierarquias de gênero, além de

[...] as marcas de gênero na experiência da tortura, dada a forma específica de violência a que foram submetidas as mulheres militantes pela repressão, não apenas sexualmente, mas, sobretudo, pela utilização da relação mãe e filhos como vulnerabilidade feminina” (SARTI, 1998, p. 02).

Ao trabalhar as questões de gênero, é necessário estarmos atentos aos aspectos relacionados ao sexo, sexualidade, raça/etnia, classe social e à orientação sexual. Nesse sentido, estudar a categoria gênero nos possibilita ter um olhar mais atento para as questões que consolidam diferenças de valor entre homens e mulheres e que acabam por gerar desigualdades.

Contudo, é de suma importância distinguir sexo e gênero, pois o primeiro refere-se à diferença biológica, enquanto o segundo remete à dimensão cultural, social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre masculino e feminino. Embora o gênero esteja relacionado ao masculino e ao feminino, esta categoria é utilizada, em grande parte dos estudos, para tratar do feminino.

Assim, Scott (1998) definiu gênero como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Para Louro (1995), fazer parte do gênero masculino ou feminino leva a perceber e estar no mundo de formas diferentes; perceber diferenças quanto à distribuição de poder; trabalhar com as relações e não com as mulheres.

As questões relacionadas a gênero acabam por refletir o modo como são classificadas as atividades de trabalho no âmbito público e privado, os atributos pessoais e os encargos destinados tanto aos homens como às mulheres em diversos campos, tais como: a religião, a política, o lazer e a educação.

O conceito de *gênero* passou a ser utilizado por estudiosas feministas com a intenção de dar visibilidade à mulher como sujeito, agente social e histórico. Tem sua origem em um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas, juntamente com as pesquisadoras de diversas disciplinas das ciências sociais e humanas.

Sabemos que o movimento feminista teve diversas manifestações. Pinto (2003), na obra *Uma história do feminismo no Brasil*, sinaliza que são múltiplos os objetivos, as manifestações e as pretensões do feminismo brasileiro que tiveram início no final do século XIX e se estenderam pelas três primeiras décadas do século XX.

Na primeira metade do século XIX, no Brasil e em vários países latino-americanos como Chile, Argentina, México, Peru e Costa Rica, surgem as primeiras manifestações, a partir das quais o autor supracitado identifica duas tendências: a primeira teve como foco o movimento sufragista liderado por Bertha Lutz, tendência

de feminismo chamado de "bem comportado", para sinalizar o caráter conservador desse movimento, que não questionava a opressão da mulher, visto que a luta para a inclusão das mulheres à cidadania não se caracterizava pelo desejo de alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade.

A autora chama a segunda tendência de feminismo "mal comportado", e esta reúne uma gama heterogênea de mulheres (intelectuais, anarquistas, líderes operárias) que, mais politizadas, defendem o direito à educação, falam em dominação masculina e discutem temas bastante delicados para a época, como, por exemplo, a sexualidade e o divórcio.

Há ainda uma terceira vertente, considerada pela autora "[...] o menos comportado dos feminismos", que se manifesta especificamente no movimento anarquista e no Partido Comunista.

Com o golpe militar no Brasil em 1964, os movimentos de mulheres, juntamente com os demais movimentos populares, foram silenciados e massacrados. Com isso, ocorre um longo período de refluxo do movimento feminista, que se estende até as primeiras manifestações nos anos 1970, apesar de ter havido momentos importantes de participação da mulher.

Nesse sentido, o chamado "novo feminismo" nasce na ditadura militar. A emergência do feminismo em pleno governo Médici (1969-1974) determinou que ele surgisse dentro e fora do país, em boa parte no exílio. No Brasil, o clima era de ditadura militar, repressão e morte. Nesse período, movimentos de mulheres burguesas e de classe média, organizados por setores conservadores da época, tiveram papel preponderante no apoio aos golpes militares e aos regimes militares, em especial no continente americano.

Na redemocratização brasileira da década de 1980, duas questões tiveram de ser enfrentadas: a unidade do movimento ameaçada pela reforma partidária de 1979, que dividiu as oposições, e a relação do movimento feminista com os governos democráticos que viriam a se estabelecer. Naquela década, o movimento centralizou-se no trabalho de organização e na luta contra a ordem social, política e econômica.

Surgem, assim, grupos feministas temáticos, o que podemos chamar de feminismo acadêmico, vinculados ao Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, e em grupos de pesquisas em ciências humanas e

educação, organizados nas grandes universidades do Brasil, sendo que, em algumas IES, surgiram Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher.

A partir de 1985, ao lado das ações mais políticas, firmaram-se grupos mais autônomos organizados em torno de duas temáticas: saúde e violência. Com isto, foram criadas as delegacias especializadas e o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM) pelo Ministério da Saúde, envolvendo três temas: planejamento familiar, sexualidade e aborto. Apesar de não resolver a questão da violência, a criação das delegacias foi um avanço na medida em que a mulher passou a ser reconhecida como vítima de violência. Conforme afirma Pinto (2003, p.82):

O feminismo, as feministas e as delegacias da mulher não resolveram a questão da violência contra a mulher. Houve uma tendência nas últimas décadas de um aumento generalizado da violência tanto contra as mulheres como contra todas as pessoas que se encontram em posição de fragilidade, mesmo que circunstancial. Mesmo assim, para a mulher houve um avanço fundamental quanto à questão da violência: ela se tornou reconhecida como vítima, daí ter o tratamento dado pelos órgãos públicos às demais vítimas. Até pouco anos atrás, a violência contra a mulher não era reconhecida como tal, dizia respeito apenas a cada homem.

A partir da década de 1990, o movimento feminista adotou novas formas de pensamento: a dissociação entre o pensamento feminista e o movimento; a profissionalização do movimento por meio do aparecimento de um grande número de ONGs, que foi a mais pública expressão do feminismo na virada do século. Em outras palavras, enquanto o pensamento feminista se generalizava, o movimento, por meio das ONGS, se especializava. Esta década trouxe, portanto, novos dilemas ao movimento feminista.

No início dos anos 1990, houve um crescimento do feminismo popular que foi fundamental para o movimento amplo de mulheres na diluição das barreiras e resistências ideológicas para com o feminismo. Nesta época, multiplicaram-se as várias modalidades de organizações e identidades feministas. Conforme analisa Costa (2006, p.65),

As mulheres pobres articuladas nos bairros através das associações de moradores, as operárias através dos departamentos femininos de seus sindicatos e centrais sindicais, as trabalhadoras rurais através de suas várias organizações começaram a auto-identificar-se com o feminismo, o chamado feminismo popular. As organizações feministas de mulheres negras seguem crescendo e ampliando a agenda política feminista e os parâmetros da própria luta feminista.

Dessa forma, a expressão gênero é de extrema importância para compreender a interação e cumplicidade com que se constroem as relações entre homens e mulheres, sujeitos marcados pela cultura.

Para Saffioti (2004), o conceito de gênero não foi formulado por uma mulher, mas sim por um homem, Robert Stoller, em 1968. Contudo, o primeiro conceito de gênero não prosperou. De acordo com a autora, somente a partir de 1975, com o famoso artigo intitulado “Mulher”, de autoria de Gayle Rubin, estudos sobre o caráter relacional do gênero tiveram bons resultados, fazendo surgir outra posição adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero.

Saffioti (2004) também destaca que, embora tenha sido Stoller (1968) o primeiro estudioso a formular o conceito de gênero, Simone de Beauvoir (1980), mesmo não tendo formulado o conceito nem utilizado esse termo, foi quem primeiro o usou. Um exemplo claro disso é a sua frase: “Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher”. A partir daí, iniciam-se os fundamentos do conceito de gênero. Lutando contra o essencialismo biológico – “A anatomia é o destino” – ela conduziu seus estudos na análise da ação da sociedade, na transformação do bebê em mulher ou homem. Portanto, para Saffioti (2004, p. 107), foi Beauvoir “a precursora do conceito de gênero”.

Contudo, Sartori (2001) acrescenta que o artigo de Joan Scott publicado em diversos países, inclusive no Brasil, em 1987, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, pode ser considerado um marco nos estudos de gênero, pois foi desde então que “[...] os pesquisadores(as) brasileiros(as) começaram a mencionar essa categoria como instrumento de análise, apesar de os norte-americanos já estarem utilizando há algum tempo a palavra *gender*” (Ibid, p.222).

Saffioti (2004, p. 107-109) comenta que “[...] no fim dos anos 1980, no Brasil, circulava a fotocópia deste artigo da historiadora americana Joan Scott (1983, 1988), cujo título ressalta o gênero como categoria analítica. No Brasil, o conceito de gênero alastrou-se rapidamente na década de 1990.

Para Joan Scott (1998, p.13), gênero, além de ser um instrumento “[...] para reivindicar certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens”, é também um movimento de saída, de expansão das fronteiras da crítica feminista, cujos paradigmas já não davam conta das demandas colocadas pelos

embates vividos tanto nos enfrentamentos teóricos, quanto nas disputas políticas travadas pelas feministas. Assim, Scott (1998, p. 71) salienta que, especialmente nas últimas décadas,

[...] os Estudos de Gênero criaram um paradigma metodológico no que tange à ruptura com o sexo biológico e com a dessubstancialização das categorias naturalizadas de homens e mulheres. Afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros; afirmaram a possibilidade cultural de um número indefinido de gêneros; afirmaram a possibilidade dos processos de diferenciação e indiferenciação de gênero e apontaram a primazia da diferenciação sobre as diferenças construídas, isto é, a primazia das relações entre os gêneros sobre as concepções de cada um dos gêneros [...]

Para Scott, o termo “gênero” (1998, p. 75),

[...], além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo [...]

Com esta perspectiva, Scott (1998, p.115) definiu gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferença percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Para Scott, gênero, por fazer parte das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, envolve outros elementos: símbolos culturais, conceitos normativos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, a organização social e suas instituições, e a construção das identidades subjetivas.

De acordo com a autora, a utilização do termo gênero como um vocábulo que designa as diferentes formas de representar a organização entre os sexos ainda é muito recente, uma vez que este teve início com as feministas americanas que, rejeitando o determinismo biológico implícito no vocábulo sexo, pretendiam apontar os aspectos relacionais das definições de feminilidade e masculinidade.

Logo, é a partir da utilização do “gênero” que passamos a ter uma rejeição das representações acerca da subordinação feminina determinada por fatores biológicos que tornavam as mulheres inferiores pelo fenômeno da procriação,

da capacidade de darem a luz, ao mesmo tempo em que elevavam as capacidades masculinas ao ressaltarem os homens por possuírem força física superior.

As idéias de Saffioti (1992, p. 210) reforçam esta concepção. Para ela, a construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais; os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. A autora considera que:

[...] não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Também Louro (1997, p. 9), nessa compreensão, fornece novos elementos quando diz que:

Gênero é mais do que uma identidade aprendida (é mais do que uma aprendizagem de papéis) sendo constituído e instituído pelas múltiplas instâncias e relações sociais; pelas instituições, símbolos; formas de organização social, discursos e doutrinas. Essas diversas instâncias sociais são instituídas pelos gêneros que também os instituem, concluindo que são “generificadas”.

Ainda de acordo com a autora, o termo gênero implica em tudo aquilo que uma pessoa faz ou diz no sentido de revelar-se enquanto homem ou mulher. Podemos dizer, então, que gênero é o sexo social definido; ele é construído historicamente, socialmente e culturalmente. O gênero refere-se, também, à construção social de homens e mulheres que não recebem o mesmo tipo de educação.

Conforme a autora, ser do gênero feminino ou masculino leva a perceber e a estar no mundo de formas diferentes, e nisso há diferenças quanto à distribuição do poder. Dessa forma, gênero está implicado, também, na concepção e construção do poder.

Ademais, acrescentar as características sociais do conceito de gênero não se referem apenas à construção de papéis sociais; os papéis seriam padrões ou regras arbitrárias estabelecidas por uma sociedade para seus membros e que ditam comportamentos, tais como se vestir, se relacionar ou se portar. É o aprendizado destes papéis que formam o homem ou a mulher em uma sociedade, fornecendo-lhes a sua identidade como sujeito, conceito múltiplo e de constante transformação

na construção da identidade tanto do homem quanto da mulher. Nesse sentido, Citeli (2001, p.132) complementa:

[...] Estabelecer a distinção entre os componentes – natural/biológico em relação a sexo e social/cultural em relação a gênero foi, e continua sendo, um recurso utilizado pelos estudos de gênero para destacar essencialismos de toda ordem que há séculos sustentam argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente [...]

Por outro lado, Bourdieu (2003) ressalta que a diferença biológica, especificamente anatômica entre os órgãos sexuais, pode ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros. Os gêneros, longe de serem simples “papéis”, estão inscritos nos corpos e em todo o universo do qual extraem sua força. O princípio da inferioridade e da exclusão da mulher é o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas. As mulheres só podem ser vistas como objetos – símbolos – cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou aumento do capital simbólico em poder dos homens.

Algumas autoras feministas questionam e criticam essa tese de Bourdieu. Porém, essa argumentação está na centralidade e nos elementos da cultura simbólica como perpetuadores das assimetrias sociais entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, refletindo sobre as dificuldades das mulheres em romperem com a situação de agressão e dominação, mesmo que negada a violência física, está expressa a pertinência desse poder, que não se esgota na força física.

2.3 Violência

O mundo contemporâneo também se constitui em um palco de violência e conflitos, na luta pelo poder. Dessa forma, definir violência é uma tarefa difícil, pois querer determinar a noção de violência de maneira fixa e simples significa reduzi-la a uma compreensão equivocada de sua evolução e especificidade histórica.

A violência é um fenômeno que acontece há muito tempo, ou seja, é um fenômeno histórico e universal, baseado nas relações de poder, manifestado em todas as sociedades de forma diferenciada.

Alguns autores como Arendt (2009), Marilena Chauí (1985) e Bourdieu (2003) trabalham com a categoria violência. Contudo, são vários os seus tipos, formas e expressões. Costa e Pimenta (2006) falam da importância em atentarmos para os fatores tempo, espaço e cultura, sem esquecer o relacionamento entre seus aspectos histórico, institucional, socioeconômico e político.

Assim, há autores que, ao conceituar violência, vinculam-na ao debate sobre direitos humanos, pelo fato de atos de violência desrespeitarem direitos fundamentais dos seres humanos.

A violência caracteriza-se por ser um dos fenômenos mais difíceis de serem resolvidos na atualidade, revelando-se em todas as sociedades como um elemento estrutural e próprio do fato social, fazendo parte de qualquer civilização ou grupo humano. Dessa forma, torna-se necessário refletir a seu respeito para melhor compreender em que ela consiste e de que maneira se faz presente em nossas vidas, de forma a melhor combatê-la.

A violência faz parte da humanidade e é um fenômeno de difícil controle e solução, pois está presente nas sociedades, ao longo de toda a História. Na Bíblia, é possível ver inúmeros relatos de assassinatos e tentativas de homicídios. Presenciamos, também, casos de violência cometidos por seres humanos e seus semelhantes na poesia, na dramaturgia, na mitologia e nas instituições.

No caso da Igreja Católica, uma forma híbrida que caracterizava o poder do Estado no período medieval, era o uso do credo ou do medo. De toda forma, a população não tinha escapatória e obedecia, sobretudo, no que respeitava aos deveres dos cidadãos. A lei e a ética religiosa colavam-se num mesmo processo. A coação e a manipulação eram fatos comuns adotados institucionalmente, resultando na violência, tendo como exemplo o longo processo da Inquisição. A Igreja Católica detinha o poder do Estado e, conseqüentemente, controlava as massas, compostas, principalmente, por miseráveis e incautos da fé.

O Martelo das Feiticeiras – *Malleus Maleficarum* – é um símbolo da violência praticada pela Igreja Católica. O livro foi a Bíblia do inquisidor e uma das páginas mais terríveis do cristianismo contra bruxaria, atingindo intensamente as mulheres em nome de Cristo e da Santa Madre Igreja. Conforme afirma Byington (2007, p. 20):

[...] ele é o manual de ódio, de tortura e de morte, no qual o maior crime é o cometido pelo próprio legislador ao redigir a lei. Suas vítimas não nos deixaram testemunho. É a própria sanha dos legisladores, cuja loucura os levou a expor orgulhosamente seus crimes para a posteridade, que nos faz imaginar o terrível sofrimento passado pelos milhares de pessoas, em sua maioria mulheres, muitas das quais históricas, que foram por eles torturadas e condenadas à prisão perpétua ou à morte.

A mulher era tida como símbolo do mal, e o ódio por ela acarretou torturas no intuito de obter as confissões de bruxarias. Byington (2007), ao tecer comentários sobre o *Malleus Maleficarum*, diz que as torturas praticadas são difíceis de ser imaginadas, mas que o texto do livro dá a idéia de terem sido terríveis, sobretudo porque o processo recomendado pelo *Malleus* é, segundo o autor, um delírio paranóide orientado para obter confissões, e não para verificar a culpabilidade.

Em se tratando da História das mulheres no Brasil, alguns estudos discutem sobre a punibilidade da mulher no período colonial. Neste período da História, existia uma lógica penal alicerçada na moral religiosa católica, apostólica romana, sendo que os tribunais eclesiásticos exerciam importante papel nas atribuições de controle, da organização e punibilidade social, a fim de assegurar um modelo de mulher e, conseqüentemente, de família brasileira.

Dessa forma, observamos que, ao longo da história da humanidade, as sociedades tiveram, em seu percurso, o registro de situações de violência de forma a atingir grupos, sociedades e os indivíduos, em especial a mulher. De acordo com Grossi (1996), um aspecto preocupante da violência é a violência velada, observada de modo dissimulado nas relações sociais, em que não encontramos o agente causador, mas que se reflete nos índices de miséria, analfabetismo, desemprego, fome, entre outros, trazendo conseqüências imediatas à qualidade de vida da pessoa humana.

Na literatura, é possível encontrar várias definições para o problema. A palavra 'violência', como esclarece Narvaz (2005, p.38), evolui do termo latino *violentia*. O seu conceito vem, etimologicamente, do latim *vis*, que significa força. Violência é um ato de força contra a natureza de algum ser, ao qual podemos acrescentar a coação ou a coerção psicológica.

O uso dessa força de um ser sobre o outro está presente na humanidade desde a Antiguidade, visto que, na Mitologia Grega, já existia referência à violência

através de *Ares*, o deus da guerra, um dos doze deuses de Panteão. *Ares* é deus de uma guerra mais cruel, uma guerra só pela chacina e pelo sangue, sem importar quem ganhava ou quem perdia. *Ares* é o arquétipo das reações intensas, apaixonadas, incontidas, instintivas, que fogem a qualquer controle e, portanto, que podem causar danos irreversíveis. Na contemporaneidade, podemos compará-lo a pessoas que criam brigas violentas no trânsito, nas saídas de bares noturnos ou em lutas simbólicas de competição por razões estratégicas.

A violência comporta muitas e possíveis formas, definições e olhares, ou seja, ela pode assumir vários tipos, como violência doméstica, violência familiar, violência urbana, violência comunitária, violência institucional, violência social, violência política, violência revolucionária, violência simbólica, violência de gênero dentre outras. Todas essas formas de violência estão interligadas, sobrepondo-se, muitas vezes, umas às outras.

Na obra de Attali – Dicionário do século XXI (2001) – o verbete aborda a violência política, que envolve o assassinato armado de indivíduos e a violência econômica, com o assassinato pela fome e as epidemias.

A obra de Abbagnano (1998) – Dicionário de Filosofia – nos diz que violência é a ação contrária à ordem ou à disposição da natureza. É, também, ação contrária à ordem moral, jurídica ou política. Falamos em “cometer” ou “sofrer violência”, sendo que, algumas vezes, esse tipo de violência é exaltado por motivos políticos.

Ao analisarmos esses conceitos de violência nos referidos dicionários, percebemos que, apesar da histórica vitimização da mulher pela opressão masculina que se desenvolve das mais variadas formas e em diversos aspectos e de a violência física e sexual constituírem algumas de suas manifestações, a violência no âmbito doméstico não é levada em consideração explicitamente pela filosofia, além de ser totalmente omitida no século XXI. Arendt (2009, p. 23), ao tratar da *violência*, alerta para a falta de grandes estudos sobre este fenômeno e a consequente banalização do conceito:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção.) Isto

indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram "sempre fortuitos, nem sérios nem precisos" (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal.

Arendt (1993), em sua obra "A condição humana", nos apresenta o tema da violência, de forma difusa, mas com algumas considerações importantes sobre o mesmo. Inicialmente, considerando o processo histórico da mudança do privado para o público, caracteriza a violência como elemento pré-político ou anterior ao surgimento da *polis*. Ao tratar do trabalho humano e do processo de reificação que ele implica, constata a existência de elementos de violência no processo de fabricação: "[...] o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza" (Ibid, p. 152). No capítulo sobre a ação, quando aborda "[...] o espaço da aparência e do poder", relaciona violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo (Ibid, p. 212), expressões efetivas de poder.

Dessa forma, a violência é um conceito recorrente no pensamento político de Hannah Arendt (2009, p. 73). A autora não apenas diferencia poder e política de violência, mas os coloca em espaços contraditórios: "Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente: o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder".

Para Arendt (2009), o poder não é propriedade de um indivíduo, mas se sustenta em um grupo ou em uma comunidade, somente existindo enquanto a coesão desse grupo permanecer. O poder aparece onde quer que as pessoas se unam e ajam em consonância de objetivos. Já a violência se configura pelo seu caráter instrumental, aparecendo como último recurso para conservar a estrutura de poder frente a contestações. Já a violência política surge quando a tirania da burocracia é questionada, na ausência de legitimidade (ausência de poder). Sendo assim, a violência, para Arendt (2009), surge quando as crenças que lastreiam o poder estão sendo perdidas, ou seja, na ausência do poder surgem situações de flagrante uso de violência. Dessa forma, para a autora, a diminuição do poder é um convite à violência, tornando-se difícil àquele que vê o seu poder diminuir não

recorrer a ela como meio de retê-lo, tanto nas relações sociais quanto nas intersubjetivas.

Essa sua visão de poder retorna à tradição do pensamento político greco-romano, que fundamenta a experiência do poder no consentimento, e não na violência. Essa tradição alternativa pode ser encontrada na cidade-estado ateniense e na Roma antiga.

Marilena Chauí (1985) conceitua violência como uma relação de forças caracterizada por dois pólos, de forma que um deles refere-se à dominação e o outro à reificação do dominado. Ela concebe violência contra as mulheres como resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. Assim, a autora define violência como uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir.

Ainda para Chauí (1985), a violência é a imposição da força, e ela a considera sob dois ângulos: a violência com a finalidade de dominação/exploração, e como relação entre superior/inferior. Dessa forma, aponta a violência como “[...] a ação que trata o ser humano não como sujeito, mas como coisa; caracterizada pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas há violência”. Esta definição de violência não se refere, necessariamente, ao uso da força física; no entanto, observamos, nessa caracterização da violência, a coisificação e o impedimento da atividade e da fala do outro. Sendo assim, nos dois casos, estamos diante de uma relação de poder, caracterizando, um pólo, pela dominação, e o outro, pela coisificação.

Outra pesquisadora a estudar o fenômeno da violência é Saffioti (2004), que concorda com Arendt (1994) ao admitir que se trata de uma questão de poder, legitimada pela cultura, em que o mais forte se sente no direito de subjugar o mais fraco.

Saffioti (2004, p.20) entende por violência todo agenciamento capaz de violar os direitos humanos, definindo-a como expressão da dominação masculina. Para ela, a violência contra as mulheres é resultado da socialização machista. “Dada sua formação de *macho*, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este “destino” como *natural*”.

Contra-pondo-se à ideia de Chauí, Saffioti rejeita o fato de que as mulheres sejam “cúmplices” da violência. Mesmo concebendo-as como “vítimas”, ela as define como “sujeito” dentro de uma relação desigual de poder com os homens.

Pierre Bourdieu (2003) trabalha com o conceito de violência simbólica, que tem o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõem a coerção física ocorridas entre as pessoas e entre os grupos presentes na sociedade. Para ele, a violência simbólica corresponde a um tipo de violência que é exercida, em parte, com o consentimento de quem a sofre. Complementa afirmando que a violência simbólica está presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. A violência simbólica não é percebida como violência. Para o autor, ela é uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro.

Nesse sentido, a violência de gênero é praticada pelo homem para dominar a mulher. A intenção masculina não é eliminá-la fisicamente, mas possuí-la, e tê-la como uma propriedade, determinar como ela deve ser, ou seja, ter controle total sobre a mulher.

Saffioti, apesar de não concordar integralmente com as idéias expostas por Bourdieu, admite o uso de seu conceito de dominação simbólica quando ele fala que:

A força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos [...] (BOURDIEU, 2003, p. 18).

Bourdieu (2003, p. 47) afirma que a própria dominação constitui, por si só, uma violência.

[...] A violência simbólica se institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador (logo, à dominação), uma vez que ele não dispõe para pensá-lo ou pensar a si próprio, ou melhor, para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo senão a forma incorporada da relação de dominação, mostram esta relação como natural; ou, em outros termos, que os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar ou para perceber e avaliar o dominador são o produto da incorporação de

classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é o produto.

Para Saffioti, a violência de gênero é um conceito amplo, que abrange vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio.

Ainda que não haja nenhuma tentativa por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo esta necessidade de fazer uso da violência. (SAFFIOTI, 2001, p. 116).

Sendo assim, para compreender o fenômeno da violência contra a mulher, é necessário, primeiramente, reconhecer a discriminação histórica da mulher, o que tem aprofundado a desigualdade econômica, social e política entre mulheres e homens. Nessa relação, a mulher sempre ocupou e ocupa posição inferior. A desigualdade faz com que ela esteja vulnerável à violência.

2.4 Violência contra mulher

Diferentemente do que acontecia há anos, a violência contra a mulher aparece noticiada constantemente nos diversos meios de comunicação sob a forma de um problema social. Visando encontrar uma solução para esse tipo de violência, nos últimos vinte anos, foram criados muitos organismos, entre eles casas-abrigo, com a incumbência de atendimento às vítimas de violência doméstica e conjugal, assistência social e psicológica.

Em 2004, esse tipo de violência foi tipificado juridicamente como crime, através da Lei Federal 10.886, que acrescentou no código penal um tipo especial denominado “violência doméstica”. Vista como crime, a violência contra a mulher na relação conjugal é constituída por alguns elementos, como lesão corporal e assassinato. Além disso, possui outras particularidades de cunho biológico, que servem como critérios objetivos para classificar os indivíduos envolvidos no crime, tais como sexo e idade.

Por isso, na atualidade, a violência contra a mulher tem sido denominada como “violência de gênero”. Esta expressão significa que não são as diferenças biológicas entre os homens e mulheres que determinam o emprego da violência contra a mulher; significa que, sob os papéis sociais impostos a homens e mulheres, reforçados por culturas patriarcais, se estabelecem as relações de violência entre os sexos.

Rachel Soihet (2001, p. 1), ao fazer uma reflexão acerca das formas de violência que se têm desenvolvido entre os gêneros, aponta que:

[...] esta, sem dúvida, tem incidido com mais ênfase sobre as mulheres, quer a violência física - espancamentos, estupros etc - tão bem conhecida, quer àquelas outras formas de violência sutis, engenhosas, compreendendo a chamada violência simbólica, que na verdade mascaram fortes desigualdades. Impossibilidade de acesso a todas as modalidades de trabalho, além da desvalorização do trabalho feminino, discriminação quanto à educação, incapacidade política, civil, restrições ao exercício da sexualidade, todas são, igualmente, formas de violência.

Dessa forma, a violência de gênero é uma das formas mais graves de discriminação em razão do gênero, pois ela pode se manifestar de diferentes maneiras, dentre as quais podemos destacar a violência nas relações do casal, também conhecida como violência doméstica ou familiar, e a violência sexual (o estupro, a prostituição forçada, o assédio sexual nas ruas ou local de trabalho). Assim, identificamos distintas violências, como aquela que ocorre quando o marido espanca sua mulher de forma recorrente, o que nos remete a pensar em uma violência do sadismo, em que a violência associa-se ao prazer sexual, até aquelas que permeiam as relações de forma naturalizada, evidenciadas na desigualdade de poderes.

Sobre essa questão da violência como um caráter naturalizado nas relações, Bourdieu (2003, p.22) nos apresenta uma grande contribuição ao dizer que a dominação de gênero impede que tanto homens quanto mulheres possam pensar fora do esquema de dominação masculina, levando-os a interpretar essa relação como natural e, assim, conspirar por sua permanência. Este estudioso vai descrever esse modo de funcionamento social como *esquemas não-pensados de pensamentos*, apontando um caráter inconsciente compartilhado de funcionamento.

Admitimos, também, que a prática de violência de gênero seja uma forma de controlar e reprimir as iniciativas das mulheres. A questão da violência contra a mulher é um fenômeno que vai revelar as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. Mirian Pillar Grossi (1996, p.133) diz que “[...] é uma das violações de direitos humanos mais praticadas e menos reconhecidas no mundo. Pode ser considerada até um problema de saúde pública, pois afeta a integridade corporal e o estado psíquico e emocional da vítima”.

A violência contra a mulher implica em sérias e graves consequências para o seu pleno e integral desenvolvimento, comprometendo-lhe o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

Relatos históricos demonstram que a violação sexual de mulheres foi, e ainda é, utilizada como estratégia de guerra. A história mostra que, em todas as guerras, o estupro transforma-se em uma arma para desrespeitar o inimigo. De acordo com o Boletim Folha Feminista de abril de 2003, p.2, somente no século passado tomamos conhecimento de seis casos através de documentação de abuso sexual massivo de mulheres em várias guerras: as Violações de Nanking, em 1937; a escravização de mulheres nos campos japoneses na II Guerra Mundial; o estupro de alemãs no final da II Guerra; os estupros na guerra de Bangladesh-Paquistão e Vietnam, no início dos anos 1970; os estupros massivos durante os conflitos étnicos da Bósnia e de Ruanda nos anos 1990.

O horror provocado pela ocorrência desse fenômeno na ex-Iugoslávia deriva do fato de se tratar de uma parte da Europa, continente considerado o mais civilizado, e de estarmos no século XXI. A esse respeito, Arendt (2009, p. 14) enfatiza que:

Não há resposta à questão de como poderemos nos desembaraçar da óbvia insanidade desta posição. Posto que a violência – distintamente do poder [*power*], força [*force*] ou vigor [*strength*] – sempre necessita de *implementos* (como Engels observou há muito tempo, a revolução da tecnologia, uma revolução na fabricação dos instrumentos, foi especialmente notada na guerra).

A autora (2009) não aceita a assimilação que a teoria política do século XX faz de poder político e violência. Para ela, é importante fazer distinções entre poder, que é uma ação humana orquestrada, baseada no princípio da representação e delegação legítima; vigor, que é uma ação singular e individual relacionada ao caráter e às disposições físicas de um indivíduo; força, que é a energia liberada

pelas energias naturais ou por movimentos coletivos, embora o termo seja usado, também, como sinônimo de violência; e autoridade, que é o reconhecimento da supremacia de uns por aqueles que devem obedecer.

O poder é a essência de todos os governos e de toda a vida pública e comum. Ele é legítimo e não carece de justificativa, pois é inerente às comunidades políticas. O poder emerge sempre que as pessoas se juntam e agem em comum acordo. A violência, ao contrário, necessita de implementos. A substância da ação violenta é regida pela categoria meios/fins, cuja característica fundamental é o fato de que os fins estão sendo colocados em segundo plano pelos próprios meios que são necessários para atingi-los.

A violência, cuja característica fundamental é ampliar a força ou o vigor, não pode ser o fim ou o alvo das ações sociais ou políticas. Ela pode destruir o poder, mas o verdadeiro poder jamais nasce da violência. O poder constituído pela violência é tirania e, nesse sentido, é violento em seus fundamentos e em suas ações. A violência pode ser justificável, por exemplo, em casos de legítima defesa, mas nunca é politicamente legítima. O poder pode fazer uso, em casos excepcionais, da violência, mas quando ela é usada de forma sistemática, a despeito dos pactos e contratos que deram origem ao poder, a autoridade não se coloca acima dos conflitos privados. A forma extrema de poder é “todos contra um”, e a forma extrema de violência é “um contra todos” (ARENDDT, 2009).

Assim, a violência de gênero é um problema que está ligado ao poder; de um lado, impera o poder dos homens sobre as mulheres e, por outro, uma ideologia dominante que lhe dá sustentação.

Em se tratando da questão de gênero, alguns estudos apontam para uma maior igualdade entre os sexos, na medida em que a mulher se constitui como portadora de direitos. Como afirma Saffioti e Almeida (1995, p. 57), “[...] o tema das relações de gênero vem adquirindo centralidade crescente nas esferas acadêmicas e política *lato sensu*”. As interlocuções e influências recíprocas entre intelectuais e setores do movimento feminista têm favorecido a penetração desse debate em diversas dimensões da realidade.

No Brasil, os estudos que tratam da violência contra as mulheres têm suas origens no início dos anos 1980, constituindo uma das principais áreas temáticas dos estudos feministas. Esses estudos são frutos de mudanças sociais e políticas no país, acompanhando o desenvolvimento do movimento de mulheres e o

processo de redemocratização. Esse movimento tem, como um dos principais objetivos, dar visibilidade à violência contra as mulheres e combatê-la mediante intervenções sociais, psicológicas e jurídicas.

Uma das principais conquistas alcançadas pelo movimento são as delegacias da mulher, as quais ainda hoje se constituem na principal política pública de combate à violência contra as mulheres e à impunidade. De acordo com Ardaillon (1989), São Paulo foi a primeira cidade do Brasil e do mundo a criar uma Delegacia da Mulher, em agosto de 1985, com o objetivo de que policiais do sexo feminino pudessem investigar crimes em que a vítima fosse mulher, incluindo, entre outros, os crimes de estupro e lesão corporal.

Contudo, Cecília MacDowell Santos (2008) chama atenção para esta questão, na medida em que afirma que Hautzinger¹ (2007) admite o seu erro histórico e de outros autores que diziam ser brasileira a primeira delegacia da mulher. Segundo o autor por ela citado, foi Índia o país pioneiro, tendo criado a primeira delegacia da mulher em 1973.

As primeiras abordagens sobre o tema tinham como objeto de estudo as denúncias de violência contra as mulheres nos distritos policiais e as práticas feministas não-governamentais de atendimento às mulheres em situação de violência. Para Izumino (2002, p.283), a principal tarefa destes estudos era “[..] conhecer quais eram os crimes mais denunciados, quem eram as mulheres que sofriam a violência e quem eram seus agressores”. Esses estudos também pretendiam compreender e definir o fenômeno social da violência contra as mulheres e a posição das mulheres em relação à violência.

Em se tratando de documentos que preconizam medidas para tornar real o exercício dos direitos das mulheres, o Brasil tem sido signatário de vários, dentre eles a declaração dos Direitos Humanos, isso devido a sua participação, juntamente com outros países que integram as Organizações das Nações Unidas – ONU.

Devido à pressão do movimento feminista e de diversos movimentos sociais na década de 1980, mediante denúncias e diversas campanhas internacionais, os países que fazem parte da ONU se comprometeram a implementar medidas para a erradicação da violência contra a mulher. Essas

¹ Sarah Hautzinger em sua obra *Violence in the City of Women: Police and Batterers in Bahia, Brazil*. Berkeley: University of California Press corrigiu este equívoco, que ela própria cometera no passado, indicando que a Índia foi o país pioneiro, tendo criado a primeira delegacia da mulher.

medidas objetivam, principalmente, assegurar a igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos e adotar medidas afirmativas com a finalidade de acelerar esta igualdade de fato.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW – Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women), fruto do esforço do movimento feminista internacional em comprometer os países-membros das Nações Unidas na condenação da discriminação contra a mulher em todas as suas formas e manifestações. O documento foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução 34/180, em 18 de dezembro de 1979. A Convenção resultou da I Conferência Mundial da Mulher, realizada pelas Nações Unidas, na Cidade do México, em 1975. Essa Convenção, segundo Almeida (2001), foi o marco inicial da normativa de proteção internacional de direito das mulheres, ao referenciar as violências a que as mulheres estão sujeitas, tais como assédio, exploração sexual e estupro.

Apesar de ter sido aprovada desde 1975, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação foi assinada pelo Brasil, com reservas na parte relativa à família, somente em 31 de março de 1981, e ratificada pelo Congresso Nacional, com a manutenção das reservas, em 1º de fevereiro de 1984. A referida Convenção permite à sociedade elaborar relatórios e diagnósticos sobre a condição das mulheres e apresentar denúncias à ONU e a outros órgãos.

Apenas após quase 20 anos da ratificação da CEDAW pelo Brasil, é que o governo brasileiro apresentou, no dia 22 de outubro de 2002, à sociedade civil, o primeiro Relatório Nacional que trata da situação da mulher no país e, em julho de 2003, apresentou-o em Nova Iorque, na sede das Nações Unidas, no Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, em seu 29º período de sessões.

Além da CEDAW, podemos destacar a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, chamada “Convenção de Belém do Pará”, como outro instrumento jurídico importante. O Brasil ratificou a “Convenção de Belém do Pará”, em 27 de novembro de 1995. No Brasil, essa Convenção tem força de lei interna, conforme o disposto no § 2º do artigo 5º da Constituição Federal vigente (INSTRUMENTOS, 2001).

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – “Convenção de Belém do Pará” – representa o esforço do

movimento feminista internacional para mostrar à sociedade em geral a existência da violência contra a mulher e exigir seu repúdio contra os estados-membros da Organização dos Estados Americanos – OEA. É o instrumento jurídico internacional mais significativo para as mulheres destes continentes.

Essa importante Convenção orienta que a violência contra a mulher é uma violação aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e que limita, total ou parcialmente a mulher, do reconhecimento, gozo e exercício de tais direitos e liberdades. A Convenção de Belém do Pará conceitua a violência contra a mulher como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (INSTRUMENTOS, 2001, p. 97).

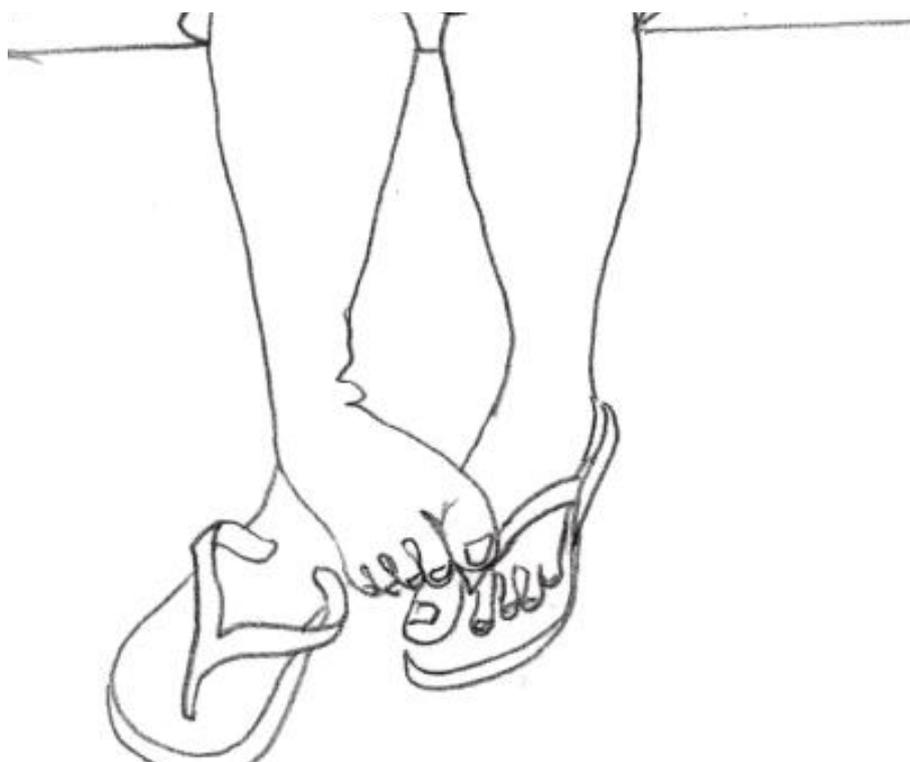
Almeida (2001) ressalta a importância que esta Convenção tem ao introduzir o conceito de violência baseado no gênero, explicitar a noção de dano ou sofrimento sexual, ampliar o âmbito de aplicação dos direitos humanos, não somente na esfera pública, mas também na esfera privada, além de relacionar os vários tipos de violência contra mulher.

Embora existam todos esses documentos e protocolos, a maioria dos direitos humanos das mulheres ainda é ignorada. No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal diz que homens e mulheres são iguais na vida pública e no espaço da casa e, ainda assim, a violência continua ameaçando mulheres e crianças, visto que nem a globalização, o avanço das tecnologias ou as inúmeras denúncias do feminismo foram suficientes para modificar as práticas de violentar mulheres. Continuamos a viver em uma sociedade extremamente violenta, marcada pelas relações desiguais de poder que perpassam pelas relações entre classes sociais e os estratos de cada uma delas, assim como também entre raças/etnias e no seio da mesma raça/etnia, entre as categorias de sexo e até no interior de contingentes humanos do mesmo gênero.

No capítulo seguinte, vamos trabalhar a questão do público e do privado, de acordo com o pensamento de Hannah Arendt (1993), demonstrando que a violência é decorrente das desigualdades entre homens e mulheres, e que tende a ocorrer no espaço privado.



3. O ESPAÇO PÚBLICO E O ESPAÇO PRIVADO: Lugares da violência de gênero



III

*E hoje, dos meus cadáveres, eu sou
O mais desnudo, o que não tem mais nada...*

No capítulo anterior, verificamos que o movimento feminista trouxe à tona a violência doméstica sofrida pela maioria das mulheres, dando visibilidade ao assunto, até então considerado privado, resolvido somente na esfera do lar.

Em meio às conquistas de espaços públicos e das visibilidades políticas, as mulheres iniciaram a “desnaturalização” das várias formas de violência de que eram vítimas, tornando o respeito a sua pessoa uma questão de direitos humanos, uma questão de política pública.

Contudo, o espaço público, assim como os meios de a ele ter acesso e dele participar, tem sido modulado a partir de um entendimento predominantemente masculino. A questão de gênero está ausente da maior parte das reflexões teóricas que consideramos referenciais acerca do espaço público.

Dessa forma, as reflexões que aqui fazemos estão apoiadas no pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) e tentam mostrar as fronteiras entre o mundo da privacidade do recinto doméstico, entre aquele formado pela fragmentariedade dos lugares sociais de troca e entre o mundo do espaço público, espaço da liberdade e da palavra.

Hannah Arendt, em 1957, a partir da experiência dos grandes progressos da pesquisa científica e tecnológica, como o lançamento da primeira nave espacial, publicou a obra “A Condição Humana”, considerada por muitos como o seu trabalho mais significativo, propondo-se a uma “reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (ARENDR, 1993, p. 13).

Nesta obra, Arendt analisa aquilo que é específico e o que é genérico na condição humana. Através de sua singularidade, para a autora, o homem retém a sua individualidade e, através de sua participação no gênero humano, pode comunicar aos demais esta singularidade.

O conceito central da reflexão política de Arendt em “A Condição Humana” é a natalidade – o nascimento – ao contrário da morte, que caracteriza a metafísica. A natalidade significa que nós nos iniciamos para o mundo através da ação. Daí a relação entre nascimento e ação, que pode ser apreendida através da comunicação das experiências individuais.

Na obra, a autora apresenta contribuições importantes sobre o tema da violência. Apesar da forma difusa, tece considerações sobre o processo histórico da mudança do privado para o público e caracteriza a violência como elemento pré-

político ou anterior ao surgimento da *polis* (ARENDR, 1993, p. 36). Ao tratar do trabalho humano e do processo de reificação, constata a existência de elementos de violência no processo de fabricação: “[...] o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (ARENDR, 1993, p. 152).

No segundo capítulo, a autora trata especificamente da distinção entre público e privado, remetendo, também, à distinção entre as atividades voltadas para o cuidado com as coisas do “mundo comum” e aquelas ocupadas com a “manutenção da vida”, suas carências e necessidades, isto é, o trabalho e a fabricação.

Para tanto, a autora delimita três esferas em que se desenvolve a vida humana: a esfera pública, a esfera social e a esfera privada. A separação das esferas é de suma importância para trabalharmos nosso objeto de estudo, visto que uma separação entre os espaços público e privado, entre esferas de igualdade e desigualdade legítimas, impediria o tratamento público de questões privadas, por assim dizer, mas publicamente relevantes, dentre as quais a violência doméstica, fruto de aberrantes desigualdades sociais. Dessa forma, destacaremos as principais características, a partir dessa perspectiva.

Contudo, para compreender essa separação e a tradição política e teórica que convoca, é necessário trazeremos o conceito de *vita activa* e do jogo das suas configurações históricas, sendo que esta análise que a pensadora empreende da *vita activa* é feita sobre três elementos: as atividades do homem, as condições da existência humana e os espaços onde têm lugar essas atividades.

Vita activa designa, em primeiro lugar, três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. A cada uma correspondem as condições básicas pelas quais a vida na terra foi dada ao homem. O labor, a atividade que corresponde às necessidades de reprodução e de sobrevivência da espécie, tem como condição a própria vida. O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo de existência humana – “[...] o trabalho produz um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (Arendt, 1993, p. 15), destinado a perdurar e a transcender as vidas individuais – e a sua condição é a mundanidade. A ação, a única atividade que ocorre diretamente entre os homens, corresponde à condição humana da pluralidade.

Cada atividade humana aponta para um espaço de realização que será público ou privado. De acordo com Arendt (1993, p.84),

Se considerarmos a escala integral das atividades humanas do ponto de vista da aparência, encontramos muitos graus de manifestação. Nem laborar nem fabricar requerem a demonstração da própria atividade; só o agir e o falar precisam de um espaço de aparecimento – tal como as pessoas que vêem e ouvem – para que se possam de todo atualizar.

Pela sua natureza, certas atividades estão confinadas à esfera privada, ao passo que outras, especificamente a ação, dependem do seu aparecimento num espaço público.

Na concepção das “esferas separadas”, Arendt parece privilegiar a participação na esfera público-política como único lugar onde o homem pode alcançar uma existência autêntica. Em comparação com estas possibilidades de realização, a esfera privada parece inadequada para proporcionar uma existência realmente humana. O domínio privado é, essencialmente, não político ou pré-político.

Na contemporaneidade, argumentos importantes que defendem a diferenciação entre questões públicas e questões privadas são debatidos, criando uma base sólida para fazer a separação entre o pessoal e o político. Assim, perpetua a idéia de que essas esferas são separadas e diferentes. Com isso, o público ou o político são discutidos de maneira isolada em relação ao privado ou pessoal. Contudo, os estudos feministas se contrapõem a essa posição.

3.1 Violência doméstica, corpo e a relação público/privado

A violência doméstica, por ter um envolvimento com relações familiares, ou seja, por ter origem dentro da família, no espaço domiciliar, entre indivíduos unidos por parentesco civil ou parentesco natural, caracteriza-se como uma questão relativa e estritamente ligada à esfera da vida privada. Sobre o assunto, destaca Rocha (2007, p. 29):

Encoberta também pela ideologia que apresenta a família como uma instituição natural, sagrada, na qual se desenvolvem apenas relações de afeto, carinho, amor e proteção, a ser preservada pela sociedade. Essas noções contribuem para naturalizar e despolitizar o problema.

Daí, para tornar o conceito de violência doméstica politizado, é necessário compor um quadro das questões referentes ao público e ao privado, visto que a

despolitização dificulta a formulação e a implementação de políticas de prevenção e combate à violência.

A violência contra a mulher, entendida numa perspectiva de gênero, vem sendo considerada como o resultado das relações de poder entre homem e mulher, tornando-se visível a desigualdade que há entre ambos, e ser o masculino a determinar, socialmente, qual o papel do feminino.

Scott (1998) compreende que falar de gênero é abordar as questões políticas, no que diz respeito à compreensão das relações de poder que se estabelecem na sociedade. Dessa forma, o gênero remete não somente à diferença entre os sexos na vida social, mas também às diferenças dentro das diferenças. Assim, discutimos outra compreensão dos papéis sociais e outra compreensão do feminino e do masculino para além das condições biológicas, sem excluí-las. Para melhor compreensão entre poder e violência, achamos necessário trazer a relação entre as esferas pública e privada, a partir da argumentação de Hannah Arendt (1993).

Ao fazer a distinção entre esfera pública e privada, a autora utiliza um sentido que está fundamentado na história da Grécia clássica, local em que reconhece que a estrutura política ocidental tenha sido formada. Para Arendt (1993, p. 39), “O que distinguia a esfera familiar era que nela os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências. A força compulsiva era a própria vida”.

Ao tratar da esfera privada, ela diz que esta é a esfera do lar, da família, da pertença, cuja finalidade é a da manutenção da vida. Para Arendt (1993), a esfera privada é a esfera da casa, da família e daquilo que é próprio ao homem. Baseia-se em relações de parentesco como a *phratría* (irmandade) e a *phyle* (amizade). Assim, a vida privada se caracteriza pela desigualdade, ou seja, pelo comando de alguns (os cidadãos) sobre os demais (mulheres, filhos e escravos). Os comandados supriam as necessidades dos seus senhores para que pudessem exercer atividades na vida pública. Trata-se de um reino de violência em que só o chefe da família exercia o poder despótico sobre os seus subordinados. Em se tratando da mulher, esta era propriedade do chefe da família e competia-lhe procriar e cuidar dos filhos. Os escravos ajudavam o chefe da família nas atividades domésticas.



Figura1: Modelo para compreender a Esfera Privada segundo Hannah Arendt.
Fonte: Elaborada pela autora

A figura que elaboramos ilustra a esfera privada segundo Arendt, demonstrando esta ser o reino da necessidade e da subordinação.

A desigualdade reinava na esfera privada. O chefe da família não era limitado por qualquer lei ou justiça e comandava e os outros membros da família, assegurando a manutenção da ordem doméstica e exercendo um poder totalitário sobre a vida e a morte. Na esfera privada, o homem encontrava-se privado da mais importante das capacidades – a ação política – e só era inteiramente humano se ultrapassasse o domínio instintivo e natural da vida privada. Assim, como meio de satisfazerem melhor as carências biológicas e se defenderem dos perigos advindos da natureza, a esfera privada obriga os homens a viverem juntos, dependendo uns dos outros.

Contudo, o domínio sobre a natureza era condição indispensável para se ter acesso à vida pública, justificando-se o uso de meios violentos no trato com os homens e resultando na escravidão destes. Para Arendt (1993, p. 41), o que vai predominar na vida doméstica é a relação de mando e obediência. Conforme a autora:

A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito as necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais.[...] A igualdade, portanto, longe de ser relacionada com a justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade; ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados.

Nessa leitura, ter liberdade é nos afastar do domínio doméstico para o domínio público, visto que no domínio doméstico o homem não é livre. Neste espaço, os gregos reconheciam a dominação e a utilização da violência. “[...] Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar, ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com pessoas, típicos da vida fora da *polis*, característicos do lar, da vida em família [...]” (ARENDDT, 1993, p.35). Destarte, a esfera privada é o espaço do irrelevante, que não merece e não deve ser mostrado. E esse ocultamento vai se opor à esfera pública.

Nessa direção, o lar privado caracterizava-se como espaço pré-político, sujeito à necessidade, onde “[...] a força e a violência são justificadas nesta esfera por serem os únicos meios de vencer a necessidade – por exemplo, subjugando escravos – e alcançar a liberdade” (ARENDDT, 1993, p. 40). Assim, a violência não acontece no espaço público, mas é própria do espaço privado. A vida pública, em contraposição, oferece ao ser humano outra experiência, jamais proporcionada pela vida familiar:

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privatividade pode prolongar-se e multiplicar-se na família; pode até tornar-se tão forte que o seu peso é sentido na esfera pública; mas este “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna (ARENDDT, 1993, p. 67).

A esfera privada é regulada pela exclusividade. É nela que escolhemos nossas companhias, amigos e quem amamos. Contudo, as escolhas não são determinadas por padrões ou regras, é a singularidade, as diferenças naturais de cada ser humano que vão determinar as nossas preferências. Para Arendt, as escolhas singulares e exclusivas estão em constante conflito com os padrões sociais que, por sua própria natureza, são discriminatórios.

Em se tratando da *esfera social*, ao contrário da esfera privada que é regulada pela exclusividade, é regulada pela discriminação. A esfera social se interpõe entre o privado e o político e mostra não a nossa natureza humana, mas

outras características que balizam o agrupamento de pessoas semelhantes, tais como origem étnica, profissão ou renda.

O público é o mundo comum, produto das mãos humanas. É nesse momento que passaremos a tratar mais diretamente da terceira esfera. Hannah Arendt diz que o termo "público" remete para dois fenômenos distintos, embora correlacionados. Em primeiro lugar, "público" centraliza-se na idéia de acessibilidade: tudo o que vem a público está acessível a todos, podendo ser visto e ouvido por todos. A garantia desse fenômeno depende de uma condição essencial: os outros têm de partilhar a realidade do mundo e de nós mesmos.

No entanto, para Arendt, há sentimentos que não podem ser inteiramente divulgados aos outros no espaço público: a dor física e o amor. E é nessa perspectiva que queremos trazer a discussão do público e do privado para a questão do corpo da mulher.

Assim, a categoria *corpo* no nosso estudo tornou-se imprescindível, visto que toda ou parte da violência é praticada no corpo, lugar este que o homem toma para si como algo privado para exercer todo o seu poder.

São inúmeras as formas de abordar o tema *corpo* relativo às mulheres. Aqui, vamos iniciar discutindo essa categoria em uma dimensão que compreende a criança.

A categoria *corpo* desperta interesses de diversas áreas do conhecimento, dada a pluralidade de seus sentidos. Por essa razão, é possível analisá-la a partir de múltiplos olhares e teorias. O corpo acompanha o desenvolvimento do ser humano, do seu nascimento à sua morte. Conforme aponta Sant'Anna (2004, p. 3) [...], "o corpo é, contudo, finito, sujeito a transformações nem sempre desejáveis ou previsíveis. Ao longo dos anos, mudam suas formas, seu peso, seu funcionamento e seus ritmos" [...].

Com as modificações nas formas de cuidar e educar as crianças pequenas, decorrentes das estruturas sociais peculiares da sociedade moderna, também se modificaram as formas de trabalho e de organização familiar. Dessa forma, a educação e o cuidado com as crianças pequenas deixaram de ser uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos, passando a ser compartilhada com outros setores públicos.

Daí, vários pesquisadores têm se dedicado aos estudos da *infância* e das *crianças*, preocupando-se em conhecê-las em suas várias dimensões, como a histórica, a sociológica, a antropológica e a psicológica.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 11), ao se debruçarem sobre essa temática, afirmam que, “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII”. Sendo assim, o sentimento de infância, assim como as questões de gênero, são construídos social e historicamente e constituem uma invenção moderna que foi sendo elaborada na Europa, juntamente com mudanças familiares, sociais, políticas, de gênero e educacionais.

Dessa forma, as pesquisas referentes à Antropologia da Criança são contribuições de suma importância para uma Pedagogia da Infância. Estudos inovadores sobre as crianças são consequência de novas formulações de conceitos centrais na Antropologia – os conceitos de cultura, de sociedade, de corpo e de agência ou ação social. Dentro dessas novas formulações, conforme Xavier (2006, p.21),

As Ciências Sociais, sobretudo a Antropologia, têm chamado a atenção para o fato de que o corpo, visto antes como realidade natural comum a toda humanidade, passa sempre por uma simbolização, isto é, por uma construção sócio-cultural específica.

Assim sendo, os conhecimentos referentes ao corpo numa dimensão cultural e histórica tornam-se, também, centrais no âmbito dos estudos da infância.

Os processos de apropriação e produção cultural, através dos quais as crianças participam da vida social e nas instituições como um todo ou fora delas, também acontecem sobre sua dimensão corporal. Soares (2000, p. 17), ao considerar o corpo numa dimensão cultural, observável nas diversas etapas da vida, diz que:

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que forma dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

A este respeito, Sacristán (2005, p. 65) pontua que “o corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular”.

Nesse sentido, pontuar a defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, as suas ações ou a ausência delas são restringidas, até mesmo aquelas que parecem comuns e próprias do seu dia-a-dia de criança, ou seja, correr, pular, rolar, discordar, experimentar, dormir ou não querer dormir, querer ficar sentada em silêncio ou se expressar através das múltiplas linguagens que as constituem, particularmente a linguagem corporal.

É importante salientar que as concepções de corpo nos estudos da infância tornam-se elementos centrais na delimitação dos direitos das crianças para que sejam respeitadas como sujeitos de direito, nos diversos espaços.

A abordagem do corpo numa perspectiva tradicional de socialização, sobretudo no imaginário educacional, é a de que a socialização deve contribuir para que ele seja contido, educado, disciplinado a fim de que se possa chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos.

A esse respeito, Sayão, (2003, p. 132) afirma que:

O corpo não é uma máquina passiva programada que se ajusta a comandos estruturalmente determinados. Embora reconheçamos os “esforços” que os ambientes educacionais empreendem para moldar e disciplinar os corpos a padrões socialmente “aceitáveis”, a escola possibilita conhecimentos e saberes que, extrapolando a dimensão meramente cognitiva, ensinam sobre relações e interações envolvendo outras dimensões do humano.

Essa postura de disciplinar e controlar de forma mais rigorosa os impulsos, as emoções e os modos também pode ser encontrada nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média, nos quais a tendência do “processo civilizador” foi tornar mais íntima todas as funções corporais, colocando-as “atrás de portas fechadas”. Esse mesmo rigor e as regras de cuidados com o corpo podem ser evidenciadas no início da República brasileira, período no qual se destacou a profilaxia tão necessária para o processo civilizador advindo da Modernidade que pretendíamos implementar.

3.2 O uso do corpo como um direito da mulher

O nosso objetivo aqui é discutir a categoria *corpo* como um direito humano, a partir da reivindicação de direitos pelos movimentos feministas e por

mulheres em geral, uma vez que estes são construídos com base nos direitos civis e políticos, deixando excluídos os direitos do espaço privado, impedindo uma cidadania plena das mulheres relativamente aos seus direitos reprodutivos.

Ao longo da história, o corpo feminino foi percebido e significado como insuficiente em relação ao masculino. Contudo, a suposta “insuficiência” teve como contraponto o poder da maternidade, sendo a mulher identificada como geradora de vida e de morte, desde os primórdios da civilização (Eisler, 1997).

O corpo da mulher era desconhecido e ameaçador, portanto, tinha que ser domesticado, o que se realizaria através da valorização da função reprodutora e do trabalho da educação dos filhos, atividades reguladoras e horizontes de definição do que seriam os papéis femininos e a função primordial da mulher na sociedade ocidental (Foucault, 1984).

Dessa forma, no Ocidente e na Idade Média, era desenvolvida uma prática disciplinadora, que consistia na exaltação da maternidade e em sua naturalização. Assim, a feminilidade foi sendo associada à maternidade e à função de procriar e educar os filhos; a mulher que tentava ser feminina seguindo outros moldes frequentemente era avaliada pelos médicos como louca – psicótica ou histérica (Nunes, 1996).

Ao falar de direitos, é importante salientar que as feministas desafiaram a prática de excluir mulheres da cidadania, com o argumento de que as diferenças de sexo não sinalizavam maior ou menor capacidade social, intelectual e política (Scott, 2002).

Os movimentos feministas colocaram em discussão questões relativas ao âmbito privado como a reprodução e sexualidade com liberdade e igualdade, visto que entendiam estarem esses assuntos ligados à necessidade de políticas públicas, elaboração de leis e outros elementos de mediação das relações sociais. Entre os direitos colocados pelos movimentos no âmbito nacional e internacional, incluem-se os direitos reprodutivos e também especificamente o aborto.

A luta pelos direitos das mulheres em suas múltiplas vertentes não é uma discussão pacífica e nem acabada. A questão toma dimensões mais polêmicas quando são postos em discussão temas como o aborto.

As mulheres têm empreendido uma luta árdua por meio dos movimentos feministas, a fim de tornar visível a sexualidade e expor a opressão sexual de que são vítimas. Para Jelin (1994), essa luta representa um sucesso significativo para o

movimento, mas o reconhecimento público e político dessa forma de opressão e das mudanças a impulsionar ainda têm sido lentos e controversos. A autora coloca a forte presença da Igreja Católica e o seu tradicionalismo ideológico como um obstáculo no que se refere aos projetos legais de mudanças em propostas de serviços e saúde e de educação pública, o que acaba por culpabilizar a vítima. Na possibilidade de interrupção de gravidez como via possível para muitas mulheres, valores e crenças religiosas contrapõem-se a essa opção. Nesse sentido, achamos de suma importância que os legisladores e setores organizados da sociedade civil se contraponham às diversas formas através das quais a Igreja vem se articulando para evitar mudanças no que diz respeito aos direitos de cidadania das mulheres.

Para Jelin (1994), o corpo da mulher recebe valor social especial pelo fato de gerar vida. Contudo, existe uma necessidade de controle do corpo da mulher e essa necessidade advém da propriedade e da transmissão hereditária desta propriedade.

As mudanças na forma de apropriação se deram a partir da industrialização e da modernidade, trazendo novas técnicas para evitar gravidez e combater a esterilidade, constituindo-se um novo ideal de família com poucos filhos. Entretanto, sexualidade e reprodução são campos que apenas recentemente foram diferenciados e somente há pouco tempo as mulheres começaram a reivindicar direito sobre o seu próprio corpo.

De acordo com Ávila, (1999) nos anos de 1970, a expressão 'nosso corpo nos pertence' reivindicava um lugar de constituição de existência própria como indivíduo. Nesse sentido, o reconhecimento dos direitos humanos básicos implica na garantia de que o corpo da mulher não será submetido a práticas sem o seu consentimento e vontade.

[...] a violação é uma forma extremada de violência corporal, como é o caso também da imposição de métodos anticoncepcionais. [...] e o seu oposto, a negação do direito de contar com serviços de saúde que assegurem a capacidade de regulação da sexualidade e da reprodução [...] o direito de uma mulher violentada de interromper a gravidez não é reconhecido em muitos países, a sexualidade das mulheres poucas vezes é exercida como prática de liberdade. (JELIN, 1994, p. 140)

Questões como violência doméstica, saúde reprodutiva, sexualidade e meio ambiente se incorporam, nesse processo, à esfera dos direitos humanos.

Assim, a escolha da maternidade e o direito de recusá-la foi uma reivindicação do movimento de mulheres nos anos 1970.

Todavia, apesar de nas décadas de 1960 e 1970 ter havido uma emancipação da mulher no que se refere à liberdade da sexualidade e da maternidade, neste século temos, por outro lado, as mulheres submetidas a artifícios de controle exercido pela indústria da estética e pela difusão de um modelo hegemônico de corpo belo. Nesse sentido, a corrida por intervenções cirúrgicas, drogas milagrosas e exercícios físicos tornam as mulheres prisioneiras de imagens que impactam a representação do feminino, construindo identidades femininas a partir de padrões fixos de corporalidade.

A análise no tópico a seguir exemplifica as reflexões desenvolvidas sobre a submissão da mulher à perfeição física.

3.3 Corpo feminino como objeto de consumo

Neste tópico, abordamos a questão do corpo da mulher no sentido de mostrarmos que práticas discursivas dominantes de padrões de beleza impostos sobre as mulheres são uma forma de *violência simbólica de gênero*, aqui abordada a partir da análise da história do corpo, em particular, do corpo feminino.

A violência simbólica de gênero diz respeito aos constrangimentos impostos pelas representações sociais de gênero sobre o masculino e o feminino. Assim, concordamos com Jodelet (2002) quando assegura que as representações sociais são leituras e interpretações sobre a realidade. Elas referem-se à dimensão da relação de comportamentos, práticas sociais e discursos dos sujeitos com a cultura e seu universo simbólico, e dos sujeitos entre si. As representações sociais têm sua origem nas relações sociais, sendo, portanto, uma produção coletiva, que opera entre o individual e o coletivo.

Segundo Bourdieu (2003), para abarcarmos a dominação masculina é necessário ponderar as estruturas inscritas na objetividade e na subjetividade dos corpos. Esta estrutura inscreve-se nos corpos dos sujeitos dominados, apontando gestos, posturas, disposições ou marcas da sua submissão. Nesse sentido, os

corpos podem e só existem no mundo social quando inseridos na sua cultura, deixando de ter um aspecto físico para assumir um significado cultural.

Dessa forma, quando uma mulher submete o seu corpo a padrões de beleza impostos pela sociedade, essa atitude está repleta de significados e valores que precisam ser analisados com referência a quem eles estão de fato favorecendo.

O ato de relacionar o feminino à beleza corporal não é algo novo. Da mesma forma que esperamos que o homem seja forte, exigimos da mulher que ela seja bela. Segundo Sant'Anna (1995), o que parece mudar com o passar do tempo é como se manifestam os padrões de beleza femininos. A autora mostra que assistimos, no decorrer da história, ao desenvolvimento de discursos com o intuito de controlar e embelezar a mulher.

Encontramos na Bíblia cristã, no livro de Gêneses, referências à criação do corpo da mulher a partir de uma costela do homem. Eva, a mãe de todas as mulheres, foi criada a partir da necessidade de Adão de não ficar só, tendo, dessa maneira, um sentido maior na sua existência: o de ser uma companheira ideal e eficaz para o homem. Contudo, em um certo momento, encantada pela beleza e pelo poder, Eva resolve comer o fruto proibido, levando toda a sua descendência à perdição. Percebemos aí, que a mulher possui o poder de sedução e o de encantamento que, por sua vez, leva o homem a perder o equilíbrio e a cometer loucuras.

Para Del Priore (2000), a mulher, na tradição cristã, é possuidora de um corpo sedutor e de uma vontade profana que deve ser contida e controlada. O corpo feminino passa, então, a ser vigiado e sua ação limitada diante da realidade perigosa que inspira. Por isso, o corpo da mulher era controlado e coberto minuciosamente para não manifestar o perigo, o poder e a beleza, evitando, assim, que ele fosse palco de tentações para os homens. Dessa forma, os discursos sociais da época se constituíam a partir da ideia de que o corpo feminino expressava algo da ordem do desejo e da paixão.

O historiador francês Jacques Le Goff (2006) mostra que o desbaratamento do corpo marcou o término do mundo clássico e início da Idade Média. Na cultura medieval, a preocupação com o corpo humano, algo marcante na Antiguidade Clássica, foi relegada a segundo plano em virtude da preocupação com a alma. O corpo deixou de ser situado nas questões primordiais do ser, a não ser no

sentido proibitivo. Passamos a exigir do corpo a renúncia e o ascetismo, cuja expressão emblemática está no corpo virginal de Maria.

Sant'Anna (2004, p. 8), em seus estudos sobre a história do corpo, aponta que da Antiguidade até o final do século XVIII, a mulher era sempre avaliada considerando as qualidades masculinas, sendo considerada como um ser menor. De acordo com a autora,

[...] para Platão, a natureza era considerada um ser vivo contendo uma infinidade de seres diferentes, tais como deuses, os homens e outros animais. Todos eles eram concebidos segundo uma hierarquia: abaixo dos deuses, encontravam-se os homens e, mais abaixo, a mulher e os demais animais[...].

Sobre esse assunto, Sissa (1990, p.85), em “Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos”, esclarece:

[...] Tudo o que se disse e se escreveu no debate sobre o feminismo de Platão, que, na *República*, concebe uma cidade em que as mulheres deviam ser educadas como os homens esbarram com esta evidência: façam elas o que fizerem, e podem tentar fazer tudo, fá-lo-ão menos bem.

Percebemos, no discurso erudito que envolve o “sujeito mulher”, idéias desdenhosas a respeito do feminino. Um discurso que vai de Homero (século VIII antes da nossa era) a Galeno (século II da nossa era).

Sissa (1990) alude, também, a Aristóteles, em cujos tratados sobre os animais faz um longo exame dos corpos femininos. Para ele, existem duas maneiras de definirmos as características dos corpos femininos: a analogia e a inferioridade relativamente aos corpos masculinos. Aristóteles registra que o corpo feminino, no seu conjunto, parece marcado por uma série homogênea de traços que manifestam a sua natureza defeituosa, fraca, incompleta. Para ele, o corpo feminino está, além disso, dotado de um cérebro menor.

Deste modo, para Aristóteles, a natureza feminina possui uma deformidade natural. A razão última dos defeitos que se acumulam no corpo das mulheres é, para o filósofo, a mulher, pois é, ela própria, um defeito.

No Renascimento, o corpo volta à cena pública tendo sua representação a partir do teatro anatômico. De acordo com Nóbrega (2003, p. 177), “o verbo era descobrir, e a anatomia, como nova Ciência do corpo, irá contribuir decisivamente para a história do corpo, em particular do corpo feminino [...]”.

Assim, com as novas formas de compreensão do corpo por meio da anatomia, foi desenvolvida a prática proibida de dissecação em corpos de mendigos e prostitutas. Foi a partir dessas novas especulações científicas que foi evidenciado, em 1559, o órgão sexual feminino e o clitóris, cuja denominação só apareceu na literatura médica no século XIX. Mas, somente em 1803, é que o órgão feminino passa a não mais ser visto como um pênis em miniatura, passando “a ser o útero e não o clitóris que definirá a essência do corpo feminino e a imagem da mulher” (NÓBREGA, 2003, p. 177).

Na segunda metade do século XIX, Del Priore (2000, p. 14) mostra que, nessa época, ocorreram algumas modificações acerca do corpo feminino. Para a autora, a imagem da mulher estava marcada pelo romantismo, e a preocupação com o corpo não era moldada pelos ideais de beleza. Contudo, a partir desse período, há um investimento no corpo feminino, através do movimento ginástico baseado na preocupação com a higiene e com a saúde. Esse movimento intensificou-se no Brasil no período da República.

De acordo com Nóbrega, (2003) o período que marca a passagem da Idade Média para o Renascimento foi de grande importância para a compreensão do corpo moderno. A discussão sobre o corpo passa, então, a se aproximar das práticas sociais, sobretudo da educação, por meio de um novo princípio de convivência com o corpo: a civilidade. Há, nesse momento, um processo de privatização da vida social, na qual incluem expectativas e práticas, criando, assim, uma nova consciência de si e dos outros, que suscita uma nova relação com o corpo, que é a civilidade.

Nesse sentido, a civilidade é a aprendizagem do distanciamento dos corpos, que acontece pela proibição dos contatos físicos ou pelas transformações das maneiras à mesa. “As funções corporais são subtraídas ao campo da civilidade, mas a higiene e a história do asseio corporal tornam-se indício de novas distinções sociais e de uma nova imagem do corpo” (NOBREGA, 2003, p.178).

No final do século XIX para o início do século XX, Almeida (2002), assinala que esse período foi marcado pelos movimentos feministas em que as mulheres reivindicaram direitos iguais aos dos homens. Foi a partir das lutas empreendidas por esses movimentos que a mulher passou a ter, gradualmente, o seu corpo liberado para maior expressão. Isso ocorreu paralelamente ao questionamento da filosofia cristã como verdade, e ao fortalecimento da verdade

científica sobre a natureza humana. Para a autora, na Ciência, o corpo da mulher ganha um espaço de elaboração, estudo e manifestação.

É nesse período que alguns médicos, sobretudo nos EUA e na Inglaterra, passam a reconhecer a importância do clitóris para o prazer sexual. A partir daí, mais precisamente nas décadas de 1920 e 1930, novos comportamentos compõem o que poderíamos chamar de primeira revolução sexual: temas como virgindade, adultério, prostituição e divórcio passam a ser mais discutidos.

De acordo com a mesma autora, esta época deu início a uma tendência vinda da Europa, de incentivo à saúde dos corpos femininos mediante os exercícios físicos. As modalidades de esportes eram muitas, começavam a ter as primeiras atletas. Com isso, surgiu uma nova necessidade, a de as mulheres usarem roupas mais leves, como bermudas, maiôs e camisetas, resultando em uma exposição maior das formas do corpo, despertando, assim, uma preocupação crescente com o olhar e a crítica das pessoas.

Apesar de todas essas mudanças, muitas restrições continuavam a ser impostas à mulher, sobretudo no que se refere às atividades econômicas e políticas, visto que essas mudanças ameaçavam o modelo de família nuclear. Assim, o comportamento feminino no início do século XX, no Brasil e em outros países, não rompeu com o conservadorismo, continuando a limitar a mulher ao espaço do lar.

No século XX, com o fortalecimento do sistema capitalista, com o consumismo e o desenvolvimento da indústria da imagem e da mídia em geral, aumentou o espaço de atenção para a mulher e de sua expressão. Seu corpo passou a ser alvo de exploração e exposição, sendo divulgados padrões de beleza a serem seguidos. Há, portanto, na mídia contemporânea, um grande número de programas televisivos e revistas dirigidos à mulher. Natansohn (1999, p. 287) corrobora com esse pensamento quando diz que:

Após séculos de atitudes disciplinadoras e de controle parece haver, hoje, um movimento reivindicatório do corpo, uma espécie de resistência a seu secular menosprezo, já não mais local de pecado e prisão, senão da exaltação do prazer e da sedução. A mídia participa, junto com outras instituições, da difusão dessas fantasias modernas, e deve ser por isso que os cuidados quase obsessivos com a saúde, a beleza e o corpo constituem temas recorrentes na televisão brasileira.

Sobre esse assunto, Foucault (1996, p. 126) argumenta que “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Dessa forma, ao se tratar do corpo feminino, percebemos que o tom é de disciplinamento, ligado a dietas, ginásticas e cirurgias. A mulher é sempre vinculada a discursos sobre a corporalidade, fazendo com que o corpo seja a sua principal razão de ser na sociedade atual. Andrade (2004, p. 148) afirma:

Mas todas essas possibilidades de manipulação do corpo com eficiência e rapidez não se oferecem sem esforço, é preciso ‘trabalhar’ o corpo diariamente durante, pelo menos, duas horas. Esses exercícios propõem a fragmentação, o esquartejamento do corpo, que, para maior eficácia, é trabalhado no detalhe, em partes, atacando diretamente as ‘áreas problema’.

O corpo da mulher é constantemente submetido a críticas. Assim, deve se submeter aos rigorosos regimes e se consumir nas salas de musculação ou nas salas de cirurgias para serem modelados e esculpidos segundo a norma estética do corpo magro e perfeito. De acordo com Foucault (1996, p. 126), essa é uma forma de controle do corpo, visto que só um corpo controlado poderá ser dócil. A esse respeito o autor fala:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

Essa modelação do corpo remete ao conceito de docilidade desenvolvido por Foucault, que traz a idéia de corpo adestrado, moldado, controlado. Dessa forma, percebemos que, em uma organização social, o corpo é ajustado no interior de poderes que conferem limitações, proibições e obrigações. As atividades e forças do corpo são controladas minuciosamente, a fim de impor um comportamento de docilidade-utilidade e de assujeitamento ao discurso social. Como argumenta Foucault (1996, p.147),

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de

controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito e bronzeado!” A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro.

Para Foucault (1996, p. 126), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Essa é a visão que deixa transparecer a mídia televisiva ou imprensa através das revistas, quando apresentam, a cada dia, novas possibilidades de lidar com o corpo através do exercício ou cirurgia plástica: um corpo maleável, flexível, manipulável, que se presta ao controle e à transformação.

Verificamos, também, em Michelle Perrot (2005, p. 447), que o corpo está no centro de toda relação de poder. Contudo, o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica.

[...] Enclausurá-la seria a melhor solução: em um espaço fechado e controlado, ou no mínimo sob um véu que mascara sua chama incendiária. Toda mulher em liberdade é um perigo e, ao mesmo tempo, está em perigo, um legitimando o outro. Se algo de mau lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece.

Na atualidade, o corpo é fortemente olhado, cuidado e modificado por ser o representante fiel do sujeito. Ele é o passaporte que permite a aceitação ou não do sujeito na sociedade e ocupa lugar de destaque na sociedade ocidental. Há um excesso de culto ao corpo, uma vez que os números de clínicas de estética crescem a cada dia, realizando grandes “milagres” nos corpos, principalmente da mulher, fazendo com que a mesma acredite que a beleza, um corpo “perfeito” é a única coisa a ser valorizada em si. Nesse contexto, Birman (1998) aponta que há, na atualidade, um cuidado excessivo com o próprio eu, e este eu transforma-se em objeto permanente de admiração do sujeito e dos outros, de tal forma que aquele realiza polimentos intermináveis para alcançar o brilho social. Nesse sentido, ele destaca o mal-estar do indivíduo na atualidade.

Dessa forma, o corpo, hoje, está em evidência, e isso se dá em função das modificações culturais, bem como de descobertas e avanços científico-tecnológicos. Assim, o progresso em algumas áreas do saber contribuiu para a revalorização deste na sociedade. Há um grande número de investimentos, sejam eles financeiros ou intelectuais, nessa área.

Percebemos os inúmeros avanços e as grandes descobertas na área das tecnologias médicas, que influenciam bastante a visão sobre o corpo. Estas refletem diretamente no aumento da expectativa de vida da população, bem como possibilitam, com seus novos e eficientes instrumentos, técnicas e produtos, que as pessoas modifiquem a sua estrutura física de acordo com o desejo e a vontade. É importante destacar que, dentro desses avanços na tecnologia e na medicina, estão a plasticidade corporal e o aumento das possibilidades de o ser humano em controlar a si e a sua existência. Desse modo, fica visível como o corpo ganha na sociedade atual um espaço de escuta, cuidado e estudo.

Segundo Mélega (2002, p. 3), a cirurgia plástica é uma das mais antigas manifestações da Medicina, haja vista que já há 800 anos antes de Cristo, na Índia, “foram descritas técnicas de reconstrução nasal e de lóbulo de orelha através do uso de retalhos de vizinhança”. A procura do aperfeiçoamento dos aspectos da vida é uma característica que acompanha a natureza humana e que alimenta o advento da cirurgia plástica.

É importante salientar que existem dois tipos de cirurgia plástica que se distinguem em dois principais ramos: a cirurgia plástica reparadora ou reconstrutiva e a cirurgia plástica estética ou corretiva. A primeira tem a finalidade de reparar um defeito causado por doença, acidente ou má formação congênita. A segunda se propõe a alterar o que no corpo não está em conformidade com o padrão de beleza de uma determinada sociedade, bem como corrigir alterações próprias da evolução do tempo, promovendo uma suavização do envelhecimento da pele. As duas formas de cirurgia plástica possuem uma finalidade estética, visto que, ao buscar esse tipo de cirurgia, buscamos uma aproximação com o que é posto como normal e belo nos grupos sociais.

Nesse sentido, é de suma importância refletir sobre como uma mulher vítima de violência física se relaciona com o seu próprio corpo. A mulher violentada é coisificada e afetada em sua integridade física, mental e moral. Ela busca esconder as marcas da violência e da violação, que se tornam motivo de vergonha e, portanto, não podem ser notadas pela sociedade. Esse sentimento impede que muitas mulheres agredidas procurem qualquer tipo de ajuda. Ao esconder as marcas da violência sofrida, “ninguém” irá notar que a sua imagem foi atingida, o que só acontece devido ao fato de estarmos inseridos em uma sociedade que cultua o corpo ideal, colocando-o em um lugar social privilegiado.

De acordo com Michelle Perrot (2007, p. 76), o corpo tem uma história e, no curso dessa história, “o corpo desejado, o corpo das mulheres é, também, um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade. Corpo comprado, também, pelo viés da prostituição”. A história da sexualidade foi, por muito tempo, um tabu. “A história da violência exercida sobre as mulheres ainda mais. Os homens a percebem pouco; eles têm tendência de minimizá-la”.

Para esta autora, existe uma gama de violências exercidas pelas mulheres que, ao mesmo tempo em que são variadas, são repetitivas. “O que muda é o olhar lançado sobre elas, o limiar de tolerância da sociedade e o das mulheres, a história de sua queixa. Quando e como são vistas, ou se vêem como vítimas?”

Ao falar da violência exercida sobre as mulheres, Perrot (2005, p.454) diz que os historiadores tenderam a apagar o essencial, por terem muita dificuldade de admitir a realidade e a ilegitimidade da violência sexual exercida sobre as mulheres. Assim, para a historiadora a

[...] dimensão maior da história das relações entre os sexos, a dominação dos homens sobre as mulheres, relação de forças desiguais, expressa-se frequentemente pela violência. O processo de civilização a faz recuar sem aboli-la, tornando-a mais sutil e mais simbólica. Subsistem, entretanto, grandes explosões de uma violência direta e sem dissimulação, sempre pronta a ressurgir, com a tranqüila segurança do direito de poder dispor livremente do corpo do Outro, este corpo lhe pertence.

Ao longo dos tempos, temos percebido que a violência contra mulheres acontece pela submissão do corpo feminino, evidenciando que a diferenciação aprisiona mentes e cerceia o direito de ser dona de si mesma, por meio de regras sociais ou por submissão a castigos. Para Machado (2004, p.43), “A concepção de sexualidade dominante de longa duração inscreve um jogo cultural que já é perverso, um jogo cultural em que o corpo feminino aparece como sacrificial”.

Deste modo, o corpo feminino não poderia estar ausente no presente estudo, com suas múltiplas concepções no espaço-cultura-tempo e por demais sacrificado na violência doméstica, juntamente com o psiquismo das mulheres.



4 CASA-ABRIGO: um panorama histórico



IV

Arde um toco de vela, amarelada...

Como o único bem que me ficou!

Com a pressão dos movimentos sociais e feministas que tem buscado formas para o enfrentamento da violência contra a mulher, nos últimos anos, esse tipo de acontecimento tem despertado o interesse da sociedade e do poder público, a exemplo da criação das delegacias de defesa da mulher, das casas-abrigo e da lei específica nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha.

As casas-abrigo são destinadas ao acolhimento de mulheres e filhos(as) em situação de violência doméstica e sob risco de vida. Com a função de proteger e amparar, as casas-abrigo devem proporcionar condições de análise integral da problemática, para que a mulher possa se libertar do ciclo da violência e conseguir uma mudança qualitativa de vida.

Ao buscarmos na História, encontraremos os registros de Soares (1999), que descrevem os primeiros anos da década de 1970, na Inglaterra, como o início de um movimento de proteção às vítimas de violência doméstica. Mulheres que faziam parte de um grupo organizado alugaram uma casa com o objetivo de realizar reuniões e, aos poucos, iam solicitando a utilização daquele espaço como refúgio e proteção contra a violência sofrida. Tempos depois, outros grupos de mulheres passaram a residir nessas casas, iniciando, assim, uma organização de redes de apoio, pressionando o governo para a criação de novas acomodações e de mudanças na legislação que favorecessem as vítimas de maridos agressores.

De acordo com Soares (1999), foi na Europa, precisamente em Amsterdã, em 1974, que se criou o primeiro abrigo para mulheres. Na Inglaterra e no País de Gales, no final da década de 1970, já havia aproximadamente 150 abrigos; 20 deles só na Escócia. A autora relata que, nos Estados Unidos, a violência doméstica e a violência contra a mulher são objetos de regulamentação legal por parte da administração pública e que existem mais de 1300 abrigos para mulheres, vítimas de violência. Segundo Ruffa, (1990, p. 14):

Durante as décadas de 1970 e 1980 as casas-abrigo se estenderam gradual e amplamente por vários países europeus, Estados Unidos e Canadá, constituindo, em alguns casos, autênticas redes distribuídas por todas as regiões e localidades, os refúgios, verdadeiros estandartes da luta em defesa dos direitos da mulher, cuja criação e difusão representou uma autêntica vanguarda na denúncia de um problema até então silenciado. São, antes de tudo, uma resposta a um problema para o qual a sociedade não possuía uma correta visualização, assim como, inclusive, propunha soluções contraproducentes.

Em se tratando da América Latina, Moraes (2003) registra que a primeira casa do gênero foi criada no ano de 1979, em San Juan (Porto Rico), intitulada de Casa Protegida Júlia de Burgos. Em 1982, surgiu a do Peru, por iniciativa de uma mulher indígena, que fez de sua própria residência um abrigo para mulheres. Era o refúgio chamado “A voz de Mulher”.

No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, no período de 2002 a 2003 (SPM, 2009), a primeira casa-abrigo criada foi a “Casa da Mamãe”, em São Paulo, em 1983, vinculada à Fundação Francisca Franco e, em 1986, a COMVIDA, também em São Paulo. Mesmo tendo sido criada em 1983, a “Casa da Mamãe” somente começou o atendimento às mulheres em situação de violência doméstica em 1986, ou seja, juntamente com a COMVIDA. Foram criadas, assim, em 1991, a Casa Helenira Rezende de Souza Nazareth /SP; em 1992, a Casa-abrigo Viva Maria/RS e a Casa do Caminho/CE; e em 1996, a Casa-abrigo do Distrito Federal e a Casa-abrigo Sempre-Viva/MG (Silveira, 2006). Em 2003, segundo dados da SPM, havia um total de 42 casas-abrigo no país.

Atualmente, no Brasil, existem 70 casas-abrigo. A maior concentração delas encontra-se no Sul e Sudeste do país. 15% das unidades da Federação, ou seja, 11 UFs possuem apenas uma casa-abrigo. A maioria está vinculada à gestão da Assistência Social, com algumas exceções em que as casas-abrigo estão ligadas à Segurança Pública, à Justiça ou à Saúde (a de São Luís é a única do país que está ligada à Justiça). Em sua maioria, os serviços são governamentais – municipais e estaduais.

As casas-abrigo não devem ser apenas consideradas como mais um serviço instituído para somarmos a outros no campo de proteção social. Elas apresentam um significado histórico, representando uma política pública estratégica de proteção às mulheres e filhos(as) em situação de violência, ao lado das Delegacias da Mulher e dos Centros de Atendimento Integral.

A criação de casas-abrigo fez com que as mulheres ficassem na condição de sujeito protegido, responsabilizando os homens pela situação de violência, além de questionar todas as formas de opressão e exigir uma resposta social do Estado, na qualidade de poder público.

Nesse sentido, a casa-abrigo passa a ser uma possibilidade de o espaço doméstico, âmbito do isolamento, da solidão, das regras estereotipadas e das

rotinas para passar a ser o espaço onde é possível dialogar, compartilhar, crescer e dar os primeiros passos para um novo modelo de convivência e participação.

Alguns estados criaram seus Centros de Referência ou de Atendimento Integral para orientar e acompanhar mulheres em situação de violência e casas-abrigo. Nas casas-abrigo, a política de enfrentamento à violência contra a mulher constitui-se, muitas vezes, na única e última alternativa que possibilita o rompimento da relação conjugal violenta.

Com o passar do tempo, as casas-abrigo evoluíram e deixaram de ser simplesmente uma casa ou uma instituição, mas sim uma alternativa. A idéia de uma casa para mulheres encarna um princípio radical de mudança social – ir a um refúgio significa abandonar a sua casa. As casas-abrigo têm oferecido a milhares de mulheres “permissão” para deixar o lar em contraste com as instituições tradicionais que não sabiam fazer outra coisa além de mandá-las de volta para a sua casa.

Na luta contra a violência doméstica, os anos 1990 foram significativos, pois foram criados serviços voltados para a questão da violência. Além das casas-abrigo, foram criadas, também, as delegacias de defesa da mulher e os centros de referência multiprofissionais, que têm dado ênfase, principalmente, à violência física e sexual cometida por parceiros e ex-parceiros da mulher. As Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher, os Postos de Saúde, a Defensoria Pública, as Casas-abrigo, o IML, dentre outros, se constituem como acessos significativos no atendimento à mulher em situação de violência doméstica.

Em 1998, o Governo Federal, através do Programa de Prevenção, Assistência e Combate à violência contra a Mulher, deu prioridade para as casas-abrigo, conforme esclarece Rocha (2005, p.78). A construção e implementação desses espaços passaram a ser objetos de convênio com estados, municípios e organizações não-governamentais. Dessa forma, foi nas décadas de 1980 e 1990 que políticas públicas no âmbito das três esferas passaram a ser implementadas, em resposta às demandas do movimento de mulheres e feministas, conforme esclarece Rocha (2005, p.111).

No que concerne à violência de gênero, destacam-se, inicialmente, por sua amplitude no país, os conselhos de direitos da mulher e as delegacias especializadas para o atendimento de mulheres, sendo o Estado de São Paulo pioneiro na criação do primeiro conselho estadual [...] e da primeira delegacia.

Todos esses ganhos se deram em virtude da luta empreendida pelos movimentos feministas e de mulheres, além dos inúmeros eventos realizados, dentre os quais podemos destacar a IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995) e a Convenção de Belém do Pará – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994), que trataram diretamente do tema da violência sexual, da violência de gênero e de todas as formas de discriminação contra a mulher, inclusive quanto a sua autonomia e seus direitos.

No Brasil, as casas surgiram com mais mecanismos na década de 1990, a partir da necessidade de se oferecer proteção às mulheres que denunciavam a violência sofrida, ficando, assim, vulneráveis diante de tal atitude, visto que, após a denúncia nas delegacias de defesa da mulher, tinham que voltar às suas residências e para junto do agressor. Com a denúncia formalizada, as mulheres ficavam expostas, correndo o risco de sofrerem outras e até mais graves agressões por parte de seus parceiros, em virtude de ter tornado público e visível um ato que era privado e invisível. Sobre esse assunto, Rocha afirma, (2005, p. 213)

Num contexto de falta de mecanismos legais e institucionais de proteção à mulher violentada, a ruptura com a relação conjugal e com a espiral de violência significava sair de casa para conseguir se separar do parceiro violento, o que representava uma vitória em favor da segurança da mulher e uma atitude revolucionária.

Assim, somente em decorrência de uma maior visibilidade das situações de violência por elas sofridas foi se delineando a necessidade da criação de abrigos protegidos. Naquela década, surgiram as primeiras casas-abrigo reivindicadas pelo movimento de mulheres e apoiadas pelas próprias Delegacias de Atendimento à Mulher, uma vez que as providências policiais e jurídicas eram burladas pelos agressores e, muitas vezes, as denunciantes sofriam violência maior como castigo por sua iniciativa. (CAMARGO e AQUINO, 2003, p.41).

Inicialmente, esses abrigos tinham apenas o objetivo de proteger temporariamente as mulheres. À medida que esse trabalho se desenvolveu, foram aparecendo novas necessidades e objetivos, entre eles o de desenvolver um programa de atendimento especializado e criar um programa específico só para as crianças que, via de regra, acompanham suas mães. Esse último era um dado novo, pois, até então, os projetos atendiam apenas às mulheres.

Somente após a interação entre os serviços de saúde, delegacias, casas-abrigos, IML e serviços sociais é que surgiram as primeiras parcerias e, em alguns estados e municípios, concretizando vínculos entre eles, formando uma rede de atendimento. Esse trabalho foi recomendado pelas experiências mundiais e locais, correspondendo, assim, a um conceito de colaboração e integração de serviços que visam à assistência integral.

Para Camargo e Aquino (2003, p.19),

A adoção de ações em diferentes áreas, de forma sistemática e continuada, garantindo acesso e qualificando a intervenção em cada área é o que deve caracterizar a promoção pelo estado de políticas públicas, constituindo uma rede de ações e serviços. Este processo é ainda incipiente e insuficiente.

Assim, para haver uma estruturação das redes de serviços, é necessário o estabelecimento de parcerias entre diferentes esferas governamentais na consignação e na manutenção de serviços especializados (delegacias da mulher, casas-abrigo, centros de referência, serviços de apoio jurídico, defensorias públicas, serviços policiais e serviços da rede pública de saúde, dentre outros). O objetivo desses serviços é garantir assistência integral às mulheres em situação de violência.

De acordo com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2007), o Brasil conta hoje com 63 casas-abrigo, 83 Centros de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, 14 Defensorias Públicas da Mulher e 392 Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM), além de postos de atendimento. Ao todo, são 160 serviços em todo o país, sem contar as DEAMs. Além desses atendimentos, em novembro de 2005, foi criada, pela SPM, em caráter experimental, a Central de Atendimento à Mulher, o Ligue 180, que funciona 24 horas e tem abrangência nacional. A partir de abril de 2006, a Central foi completamente reestruturada. Assim:

[...] o funcionamento passou a ser em regime de 24 horas, nos sete dias da semana. Registram-se a média de 3.000 atendimentos/mês entre denúncias, encaminhamentos a serviços especializados, orientações de procedimentos e informações sobre direitos. (BRASIL, 2007, p.25).

Nesse sentido, uma novidade importante no âmbito da Política Nacional é o incentivo à formação de redes compostas por todos os serviços que atendem à mulher em situação de violência, de modo a oferecer-lhe um atendimento integral, que leve em conta os aspectos jurídico, psicológico e social. Não há dúvida de que

houve uma ampliação da rede de atendimento às mulheres em situação de violência, passando a compreender outros serviços além das casas-abrigo.

Dessa forma, as casas-abrigo possuem um significado histórico, pois elas têm um papel social e político, além de desenvolverem uma postura de questionamento e ruptura diante do problema da violência conjugal, acenando para uma nova forma de abordagem, teórico/prática, em que as mulheres abrigadas são sujeitos de sua própria mudança, ao invés de meras usuárias de um serviço, ocupando, por isso, um lugar central no atendimento. Assim, as casas não devem ser consideradas como mais um serviço criado apenas para somarmos aos outros, na área de proteção social.

4.1 As casas-abrigo e a política nacional

As casas-abrigo constituem-se em um dos serviços da rede de atendimento às mulheres em situação de violência. Compõem serviços públicos (municipais, estaduais, regionais e/ou consorciadas) com finalidade de fornecer, de forma temporária, medidas emergenciais de proteção e locais seguros para acolher mulheres e seus filhos(as). A existência das casas-abrigos dentro da rede é de suma importância para a proteção às mulheres em situação de violência mais crítica.

As casas-abrigo são avaliadas como locais seguros que oferecem abrigo protegido e atendimento multidisciplinar a mulheres e filhos(as) em situação de risco de vida. É um serviço de caráter sigiloso e temporário, onde as usuárias poderão permanecer por um período determinado, durante o qual deverão reunir condições necessárias para retomar o curso de suas vidas. De acordo com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, é um serviço onde o atendimento deverá ser pautado nas relações de gênero. (BRASIL, 2003, p.55)

O termo de referência para implementação de casas-abrigo (SPM, 2002) define que:

As casas-abrigo constituem locais seguros para o atendimento às mulheres em situação de risco de vida iminente, em razão da violência doméstica. Trata-se de um serviço de caráter sigiloso e temporário, no qual as usuárias poderão permanecer por um período determinado, após o qual deverão reunir condições necessárias para retomar o curso de suas vidas.

O referido termo apresenta parâmetros mínimos para a implementação do serviço para as casas-abrigo, conceituando e demonstrando os objetivos do serviço em questão.

O principal objetivo dos trabalhos desenvolvidos nas casas-abrigo é garantir a integridade física e psicológica de mulheres em risco de vida e de seus filhos de menor idade – crianças e adolescentes – favorecendo o exercício de sua condição cidadã. Os objetivos específicos são os seguintes:

- ♀ Promover atendimento integral e interdisciplinar às mulheres e seus filhos de menor idade, em especial nas áreas psicológica, social e jurídica;
- ♀ Promover condições objetivas de inserção social da mulher, conjugando as ações da casa-abrigo, programas de saúde, emprego e renda, moradia, creches, profissionalização, entre outros, fortalecendo a rede de atendimento;
- ♀ Prover suporte informativo e acesso a serviços, instruindo as mulheres para reconhecerem seus direitos como cidadãs e os meios para efetivá-los;
- ♀ Proporcionar ambiente e atividades propícias para que as mulheres possam exercitar sua autonomia e recuperar sua auto-estima.

Dentre as ações programáticas a serem desenvolvidas pelas casas-abrigo, estão a educação e a promoção da saúde física e mental das mulheres e filhos(as) menores sem violência, incluindo atividades pedagógicas, esportivas, lúdicas e de lazer. A promoção da inserção escolar e as ações pedagógicas recreativas para os(as) seus(as) filhos(as), e a garantia da permanência dos mesmos na escola e nas creches também faz parte de ações que devem ser implementadas pelas casas.

Quanto às ações voltadas para as mulheres, o termo de referência prevê a promoção e inclusão profissional, através da articulação com uma rede de parceiros da área social e de atividades internas voltadas para a capacitação profissional, com o objetivo de preparar as mulheres para a inserção no mercado de trabalho.

As estratégias e ações metodológicas na prestação do serviço de atendimento pelas casas-abrigo devem estar pautadas na interdisciplinaridade, capacitação da equipe, abordagem crítica em questões de gênero, abordagem de

grupo, autogestão e constituição de redes. O atendimento deve ser integral, por meio de equipes capacitadas, com um trabalho coletivo que leve a repensar as relações desiguais de gênero, com gestão participativa, e que estabeleça uma rede de parcerias com outros serviços.

O termo de referência institui, ainda, um padrão mínimo de recursos humanos e recursos materiais para a implementação de casas-abrigo. Os recursos humanos devem ser compostos por uma equipe interdisciplinar permanente, formada por profissionais de nível superior que atendam às áreas de saúde física, mental e de promoção de cidadania.

Assim, o termo recomenda que a equipe deve ser formada, minimamente, pelos seguintes profissionais: psicóloga, assistente social e pedagoga ou profissional de educação infantil. Recomenda, também, uma equipe de apoio técnico com profissionais de nível superior para dar suporte à área de saúde, nutrição, orientação e assistência jurídica às abrigadas. Além dessas equipes, é necessária uma operacional, com profissionais de nível médio e/ou básico, que atuem no provimento da infraestrutura. O quadro mínimo sugerido: agente administrativo, cozinheira, auxiliar de conservação e limpeza, segurança e motorista.

O termo também orienta quanto aos recursos materiais e estabelece as dimensões adequadas do imóvel, que deve ter cerca de 10 m² por pessoa e favorecer a segurança e o sigilo. A localização do abrigo deve ser, preferencialmente, em área residencial, mas sem guaritas aparentes ou placas de identificação.

Além da orientação quanto à localização do abrigo e dimensões do imóvel para funcionamento da casa-abrigo, constam no termo orientações concernentes ao espaço para dormitórios, onde a mulher possa acomodar seus pertences pessoais; espaços de convivência coletiva (salas de reuniões, grupos e oficinas); espaços para o refeitório e cozinha coletiva; espaço para recreação das crianças, preferencialmente contando com áreas externas; local adequado ao atendimento de primeiros socorros, guarda de medicamentos e outras ações de profilaxia em saúde; espaço para lavanderia coletiva; dependências sanitárias compatíveis com o número de pessoas abrigadas; adequação da estrutura do imóvel aos portadores de necessidades especiais, garantindo a acessibilidade; espaço adequado para a equipe técnica e administrativa, resguardando o sigilo relativo às usuárias do serviço; infraestrutura administrativa de comunicação e de transporte.

O termo de referência para implementação das casas-abrigo ainda aponta critérios para apoio a projetos das próprias casas. Em se tratando da avaliação, o termo não faz menção sobre as ações de monitoramento e acompanhamento das mulheres ao saírem das casas.

4.2 Casa-abrigo de São Luís: perfil filosófico e pedagógico

Em 1986, foi criado, no estado de São Paulo, o primeiro abrigo do país para mulheres em situação de risco de morte, pela Secretaria da Segurança Pública. Era o COMVIDA – *Centro de Convivência para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica*.

Com a eleição de governos democrático-populares em diversas cidades do país, no início dos anos 90, o movimento de mulheres volta a reivindicar a implementação de casas-abrigo, como um modelo central nas políticas de atendimento à violência.

No Maranhão, em 24 de setembro de 1999, é inaugurada a Casa-abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, como a primeira casa para mulheres em situação de risco mantida pelo Poder Judiciário no país, uma iniciativa do Desembargador Jorge Rachid Mubárack Maluf, Corregedor-Geral da Justiça nos anos de 1998/1999 (o Tribunal de Justiça do Maranhão é o único órgão do Judiciário brasileiro a abrigar mulheres vítimas da violência doméstica e familiar). A Casa tem como objetivo zelar pela integridade física e psicológica das mulheres em risco de vida, a fim de favorecer o exercício da cidadania, promovendo condições de inserção social por meio de instrumentos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, emancipação e o resgate da autoestima.

A Casa-abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica de São Luís não é a única do gênero em funcionamento no estado. Também por iniciativa do Poder Judiciário Estadual, em 2002, foi criada, na cidade de Pedreiras, a segunda casa-abrigo. O município de Imperatriz também dispõe de uma casa-abrigo para mulheres, intitulada “Dr^a Ruth Noletto”, construída em 2003, com recursos do Governo Federal em parceria com a prefeitura municipal, que garante o seu funcionamento. No entanto, a Casa só teve suas atividades iniciadas em 27 de junho de 2008. As referidas casas contam com um pequeno número de mulheres

abrigadas. A Casa de São Luís dispõe de instalações para abrigar até 4 famílias/mês.

A Casa-abrigo de São Luís, de acordo com Ribeiro (2004), nasceu sob a égide de pensamentos e experiências advindas em um seminário nacional que tinha como tema “Palavra de Mulher: revisando as questões em torno da violência de gênero”. A partir dessas experiências, houve a motivação para a elaboração do projeto da casa-abrigo, que tinha como principal objetivo a prestação de assistência integral às mulheres e filhos(as), vítimas de violência doméstica, no sentido de lhes oferecer os meios necessários ao restabelecimento das suas condições biopsicossociais.

No entanto, Ribeiro avalia que a Casa-abrigo foi inaugurada sem o devido cuidado de colocar em prática questões importantes constituídas no projeto:

Infelizmente, no afã de suprir-se essa omissão em nossa cidade, a casa foi inaugurada sem que se fosse observada uma série de pré-requisitos estabelecidos no projeto apresentado. Assim não houve o imprescindível treinamento do quadro funcional, proposto para acontecer, [...] e a composição de um conselho multidisciplinar, formado pelo quadro especializado da Casa-abrigo e demais pessoas diretamente envolvidas com o problema (titular da delegacia especializada, juízes de direito das varas da família e criminal) (2004, p. 111).

A autora aponta outros problemas enfrentados no período de inauguração da Casa, como a inadequação de servidores contratados pelo Tribunal de Justiça e os cargos em que foram alocados. “Para administrar a Casa, foi contratada uma engenheira, e para o atendimento das mulheres e crianças, foi selecionada uma médica pediatra”.

Percebemos, já na inauguração da Casa, problemas no que se refere à contratação de pessoal para atuar junto às mulheres e filhos(as). Para garantir um processo de abrigamento mais qualificado e eficiente, seria indispensável uma equipe de profissionais especializados(as), pois somente uma equipe de trabalhadoras com adesão ideológica conscientizada não é suficiente para a realização de um trabalho em uma casa-abrigo, devido à complexidade da problemática da violência contra a mulher. Uma equipe de trabalho com enfoque técnico, mesmo que reduzida, mas profissionalizada, torna-se imprescindível.

Atualmente, a Casa-abrigo dispõe de uma equipe que faz acompanhamento jurídico, social, psicológico, pedagógico e de enfermagem. Ao

chegarem à Casa, as vítimas são atendidas por uma assistente social, que faz o encaminhamento necessário para, posteriormente, as enviar ao serviço jurídico. Esse serviço inclui o registro em boletim de ocorrência e acompanhamento em audiências.

Dessa forma, a Casa-abrigo de São Luís acolhe mulheres vitimadas de violência doméstica e sexual. As mulheres atendidas têm uma característica em comum: todas sofrem risco de vida, e a maioria não possui referência familiar que lhes possibilite condições de proteção e segurança. De acordo com o relatório de atividades do mês de maio de 2010, emitido pela Casa, a clientela é majoritariamente composta por pessoas carentes que, por fugirem da situação de violência, chegam à instituição, muitas vezes, apenas com a roupa do corpo, cabendo à mesma providenciar-lhes alimentação, material de higiene pessoal, roupas e medicamentos, dentre outras coisas.

Na casa-abrigo de São Luís, as mulheres ficam abrigadas e protegidas juntamente com seus(as) filhos(as). Elas recebem atendimento psicológico, social, e assistência jurídica, enquanto seus(as) filhos(as) recebem atenção especial de uma pedagoga.

A casa-abrigo tem como objetivo principal garantir a proteção da mulher, tirando-a de perto do agressor e, conseqüentemente, da situação de risco, fundamentada na desconstrução de relações violentas, na tentativa de reinseri-las, juntamente com seus(as) filhos(as), na vida em sociedade.

Na casa-abrigo para mulheres vítimas de violência doméstica e em situação de risco de morte iminente, as vítimas recebem abrigo provisório, alimentação, vestuário, cursos profissionalizantes, serviços de saúde, acompanhamento jurídico e orientação. A sua principal proposta é restaurar o vínculo familiar e social.

Para ter acesso à casa-abrigo, a mulher em situação de violência doméstica e sexual tem que ser encaminhada por algumas instituições, dentre elas a Delegacia Especializada da Mulher (DEM); a Vara de Combate à Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher; a Promotoria da Mulher e o Centro de Referência e Assistência Social – (CREAS). De acordo com a coordenadora da Casa, Nonata Costa, a maioria das mulheres é maranhense, mas há quem venha de outros estados.

A Casa tem seu endereço sigiloso, a fim de garantir a segurança das abrigadas. É uma residência temporária, onde as vítimas residem por um período de até 90 dias. Conforme consta no termo de referência das casas-abrigos e centros de referências elaborados pela Secretaria dos Direitos da Mulher:

As casas-abrigo são locais seguros que oferecem abrigo protegido e atendimento integral a mulheres em situação de risco de vida iminente, em razão de violência doméstica. É um serviço de caráter sigiloso e temporário, onde as usuárias poderão permanecer por um período determinado, durante o qual deverão reunir condições necessárias para retomar o curso de suas vidas. (BRASIL, 2002, p.8)

Esta média de permanência demonstra que, mesmo considerando a complexidade de atuação nesse contexto de dificuldade, a Casa-abrigo de São Luís tem cumprido seus objetivos. Contudo, grande parte das mulheres abrigadas opta por não cumprir o prazo máximo de 90 dias, por se sentirem aprisionadas.

Os serviços oferecidos em qualquer casa-abrigo para mulheres em situação de violência deve ser pautado no questionamento das relações de gênero enquanto construção histórico-cultural das relações desiguais entre homens e mulheres, que legitimam e estão na base da violência contra as mulheres.

Observamos que a maioria das mulheres que permanecem abrigadas na casa tem entre 20 e 39 anos, e se fazem acompanhar por seus filhos. Esses dados corroboram com o que Heise (1994, p. 23) afirma, em sua pesquisa sobre a faixa etária que mais sofre violência ou que mais denuncia: são mulheres em idade produtiva e reprodutiva. A autora também estima que a violência doméstica, no mundo, cause mais danos e mais mortes de mulheres entre 15 e 44 anos do que câncer, malária, acidentes de trânsito ou até mesmo a guerra.



5. A CASA-ABRIGO E AS AÇÕES EDUCATIVAS: práticas de educação não-formal



V

Vinde, corvos, chacais, ladrões da estrada!

Ah! Desta mão, avaramente adunca,

Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!

Ao investigar sobre ações educativas numa casa-abrigo, nos defrontamos com um objeto da educação sujeito a diversas interpretações e categorizações. Claramente, nos encontramos fora do campo da educação formal, que ocorre no espaço escolar. Nesse sentido, estamos ante um espaço de educação não formal ou informal?

Assim sendo, antes de iniciarmos este capítulo, serão revisadas contribuições de alguns autores sobre educação não formal e informal, com o propósito de construir nosso referencial teórico para nortear a pesquisa. Faremos um resgate histórico do conceito e da prática da Pedagogia Social, mostrando as suas diversas formas e como se efetiva em alguns países. Mostraremos o significado científico, disciplinar e intervencionista desta Pedagogia.

Assim, descrevemos o processo epistemológico do pensamento sobre a Pedagogia Social, a fim de que possamos estabelecer diálogos com a educação não formal, demonstrando as várias representações de educação, formais e informais e destacando as suas diferenças.

A compreensão da construção histórica da Pedagogia Social considerando conceitos, paradigmas e suas áreas de intervenção nos darão um referencial para compreender perspectivas presentes nos dias atuais, para, a partir daí, analisarmos as ações educativas desenvolvidas na casa-abrigo.

5.1 A Pedagogia Social e sua relação com a educação não formal

A Pedagogia Social tem seu início nas questões sociais desde o mundo clássico até a metade do século XIX, questões estas assumidas por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi. Esses pensadores podem ser considerados precursores dessa Pedagogia.

De acordo com Luzuriaga (1993), o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social de caráter místico-humanitário foi Comenius, cujo pensamento central é a idéia da unidade que subjaz a toda experiência humana. Já Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, rompendo com a subordinação à teologia e, conseqüentemente, à Igreja, nas atividades educativas características da Idade Média.

No final do século XIX, teve início um trabalho mais científico sobre o tema Pedagogia Social, embora de maneira teórica.

Segundo Fermoso (1994), o termo Pedagogia Social aparece em 1844, utilizado por Magwer, numa publicação alemã. Contudo, o conceito de "Pedagogia Social" foi usado pela primeira vez em 1850, na obra "*Bibliografia para a Formação dos Mestres Alemães*", pelo pedagogo alemão Diesterweg. O conceito mostrou-se desligado do enfoque científico e pedagógico e foi quase ignorado na época.

Em 1898, foi publicada a primeira obra que sistematiza essa Pedagogia, intitulada "Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade", escrita por Paul Natorp (1854-1924), filósofo neokantiano. O autor defende, como um dos conceitos básicos, a comunidade, contrapondo-se ao individualismo, que considera origem e causa dos conflitos sócio-políticos da Alemanha. Assim, a educação vincula-se à comunidade e não aos indivíduos (QUINTANA, 1997).

O período em que surgiu a Pedagogia Social na Alemanha reflete os efeitos da Revolução Industrial e da Francesa, com o reconhecimento dos movimentos populares que reivindicam liberdade e direitos humanos. Coincide, também, com o crescimento e com a consolidação das Ciências Sociais, com a racionalização e com a análise objetiva da vida social.

No final do século XIX, a crise econômico-industrial da Alemanha se agravou, e a Pedagogia Social precisou atender à necessidade de intervenção socioeducacional. A partir desse momento, coagidos pela situação, educadores avançam na conceituação da Pedagogia Social, ao mesmo tempo em que ampliam as ações práticas. A Pedagogia Social teve que atender a situações contraditórias, impulsionando a renovação social por intermédio da educação, e reduzindo os conflitos políticos de socialistas e comunistas.

A Pedagogia Social foi coerente com o contexto alemão na época da Primeira Guerra Mundial. Marcada por uma situação social crítica, enfatiza o atendimento a problemas públicos da sociedade, relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sociocultural e à educação permanente.

Em se tratando do plano teórico, a obra de Herman Nohl (1879-1960) ganha destaque pela defesa de uma concepção de Pedagogia Social que se contrapõe aquela apresentada por Fermoso. Para Nohl, Pedagogia Social não deve

se referir a toda Pedagogia, mas somente àquela relacionada à educação popular, com vistas a atender às necessidades concretas do período pós-guerra. Centra sua proposta na prevenção como forma de solucionar os problemas sociais.

Gertrud Bäumer (1873-1954) amplia o conceito de Pedagogia Social, relacionando-o à educação fora da família e da escola. Colaboradora de Nohl, ela compreende Pedagogia Social como tarefa educativa social e estatal, desde que realizada fora da escola. A relação da Pedagogia Social como ciência da ação, ou seja, teoria de uma prática para a prática, representa novo avanço na identificação da área.

De acordo com QUINTANA (1993), outro enfoque de Pedagogia Social é apontado na obra de Krieck, datada de 1932, voltado para a formação política dos indivíduos, com valores que defendem o nacional socialismo. A obra encontra grande repercussão na Alemanha, a partir dos anos 30, propondo o comunitarismo estatal e centrando o atendimento ao povo como um todo, tal como defendia o fascismo, contrapondo-se à liberdade e às diferenças entre a população presente no sistema democrático.

Nesse sentido, Luzuriaga (1993) apresenta a Pedagogia Social sob várias vertentes: a posição *idealista* de Natorp e a *nacionalista* de Krieck; as direções *naturalista*, representada por Bergemann; *historicista*, representada por Willman e Barth, que destacam a importância da pedagogia em se ocupar das ações e fenômenos coletivos; e a *sociológica*, representada por Durkheim, Mannheim, Smith e Peters, que dão ênfase, em várias obras, às relações entre Sociologia e Educação. De todas essas vertentes, a de maior aceitação foi a sociológica que, em certo período, utilizou a "Pedagogia Social" como Sociologia da Educação.

5.2 A Pedagogia Social no Brasil

Apesar das várias vertentes apresentadas segundo a classificação de Luzuriaga (1993), a Pedagogia Social é bastante diversificada nos diferentes países. Em se tratando da nomenclatura referente ao profissional da área, há certa divergência. A forma mais difundida para identificá-lo é *Educador Social*. Em alguns países, como Alemanha, Portugal, Espanha e Dinamarca, a denominação de Educador Social associa-se à de Pedagogo Social.

Em se tratando da América Latina, a Pedagogia Social é regulamentada como profissão em alguns países como México, Argentina, Chile e Venezuela. Contudo, ainda temos pouco conhecimento, enquanto abordagem teórica e qualificação profissional regular. O Uruguai é um dos países tido como referência na área.

A Pedagogia Social se manifesta sob diferentes naturezas, sendo a educação popular uma delas, podendo citar a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos, na década de 1960. A pedagogia de Freire difundiu-se e influenciou as campanhas de alfabetização e a educação em geral. Suas reflexões não são sobre a pedagogia em geral, mas sobre “alguns aspectos” de uma “pedagogia do oprimido”. Dessa forma, sobressai o entendimento sobre o “oprimido” como categoria política que tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social, assim como sobre uma prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses “de classe” numa situação de opressão sociopolítica que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Nessa perspectiva, podemos dizer que Paulo Freire é o representante nacional da Pedagogia Social.

De acordo com Gadotti (1999), na América Latina como um todo e também em outras partes do mundo, o método de Paulo Freire representa um dos mais importantes paradigmas da educação, tendo em vista que o seu surgimento significou uma alternativa emancipatória e progressista face aos programas extraescolares predominantes na época.

Gadotti (1999) destaca que as abordagens de Paulo Freire em suas diversas obras têm um caráter multidisciplinar e contemplam inúmeras dimensões, dando destaque à do educador-político. Freire propõe uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a mudança na consciência dos indivíduos, orientando, assim, para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem.

Nesse sentido, um destaque importante sobre a obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos sociais, em geral, e aos populares, em particular. Gohn (1999) salienta que nos anos 1990 observam-se:

- ♀ Continuidade do uso do método Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 80 – especialmente naqueles voltados para a luta pela moradia;

- ♀ Continuidade do uso do método na área da educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não formal, em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco;
- ♀ Uso do método em programas sobre o meio ambiente – nas escolas e junto às comunidades;
- ♀ Trabalho com o campo onde, talvez, o método de Paulo Freire tenha sido o mais utilizado nos anos 90. Trata-se do uso/aplicação ou readaptação do método pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- ♀ Utilização do método em programas junto a grupos de mulheres – sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade; sobre seu lugar na família, relações com filhos e com seu companheiro; sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero; além de programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação; e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas.

Segundo Garcia – Hidobro (1985), a educação popular na América Latina, em geral, no que se refere à atenção à estrutura social e ao envolvimento de pessoas em projetos educacionais apresenta-se sob vários aspectos, a saber:

- ♀ Programas relativos a populações indígenas, nativas, referentes a questões de língua, multiculturalismo, identidade étnica, resistência à assimilação da cultura dominante;
- ♀ Programas de pesquisa participativa em ação de resgate à cultura e conhecimento popular para reapropriação do poder de grupos dominantes (de informação, de ideologia), apoiados na coerção e na força;
- ♀ Programas de participação comunitária de identificação de programas educacionais, envolvendo pais, professores e alunos;
- ♀ Programas de educação popular relacionados a questões da terra, reforma agrária e educação rural;

- ♀ Programas de formação política por meio de recursos e atividades educacionais – alfabetização e necessidades de classes marginalizadas – para organização e mobilização na contestação de estruturas sociais e do poder do Estado.

Contudo, no Brasil, a Pedagogia Social assume uma postura mais “agressiva”, através de reivindicações por delineamento de políticas sociais públicas para os setores específicos, deixando de lado a marcada ênfase assistencialista do início das intervenções. A sociedade civil passa a se envolver com essas questões e participar desse debate, assumindo responsabilidades práticas, ainda que de maneira restrita.

5.3 Pedagogia Social x Educação Não Formal: uma Pedagogia para o/a oprimido/a

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, diz:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 15).

Ao fazer uma distinção entre a educação formal, não formal e informal, Marandino (2004, p. 3) diz: “[...] em princípio, a distinção está fazendo referência àquele que educa, ao agente, à situação ou instituição onde se situa o processo educativo.” Essa classificação é somente uma tentativa de estabelecer diferenciações que vêm acompanhadas de outras questões importantes, como por exemplo, a existência de duas espécies de educação com lógicas distintas. Dessa forma, a primeira espécie inclui a educação formal e não formal, que possuem um caráter metódico, organizado, sistemático e intencional por parte do agente; a segunda abrange a educação informal, destituída das características da primeira espécie, embora haja questionamentos sobre este aspecto.

A educação oferecida em um sistema estruturado de ensino é caracterizada como uma *educação formal*. É uma educação sistemática, que se

constitui numa *escada* contínua de ensino, em tempo integral, para crianças e jovens, fornece diplomas, segue roteiros, tem objetivos bem definidos. Segundo Von Simson, Park e Fernandes (2001, p.9), “[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas”.

A educação *informal* é aquela que acontece ao longo dos anos em meio à família, com os amigos, no ambiente de trabalho, a partir da mídia, em espaços de lazer, entre outros, e resulta no desenvolvimento de conhecimentos e valores. Para Trilla (1996), é uma educação assistemática, que acontece sem que haja planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado.

Outra modalidade de educação é a *educação não formal*, que é definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora do sistema formal de ensino. As propostas dessa educação estão voltadas para jovens entre 16 e 24 anos, por ser a faixa etária mais prejudicada, segundo dados, em termos de inserção no mercado de trabalho (PARK, 2007).

Para Gohn (2006, p. 28): “A educação não-formal é aquela educação que se aprende ‘no mundo da vida’, através de processos de compartilhamento de experiências, sobretudo em espaços e ações coletivos da vida cotidiana.” Esta modalidade de educação acontece em diferentes espaços que compõem a trajetória de vida da pessoa nos quais se desenvolvem interações intencionais como a transmissão ou troca de conhecimentos voltados à formação para a cidadania. Gohn argumenta que a educação não formal difere da educação informal porque seus processos não são espontâneos, mas intencionais, e seus conteúdos emergem das necessidades sociais.

Alguns modelos de educação não formal podem ser encontrados em projetos sociais, organizações não governamentais (ONGs), e até em projetos governamentais.

Gohn (2006, p. 33) enumera resumidamente os objetivos da educação não formal:

- ♀ Educação para cidadania;
- ♀ Educação para justiça social;

- ♀ Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc);
- ♀ Educação para liberdade;
- ♀ Educação para igualdade;
- ♀ Educação para democracia;
- ♀ Educação contra discriminação;
- ♀ Educação pelo exercício da cultura e para manifestação das diferenças culturais.

No nosso entender, as ações educativas desenvolvidas em uma casa-abrigo para mulheres em situação de violência estão articulada aos objetivos da educação não formal sistematizados por Gohn (2006), em particular no que se refere à compreensão de que o apoio e a capacitação de mulheres numa casa-abrigo é um meio para o exercício da cidadania e caminho para a construção de uma sociedade mais justa, educada e igualitária.

Dessa forma, a Pedagogia Social ocorre com mais frequência nos espaços não formais, embora as intervenções socioeducacionais estejam presentes em diferentes espaços formais. De acordo com Trilla (1996), a educação formal e não formal são intencionais.

Portanto, entendemos por educação formal o conjunto de processos, meios e instituições específicas ou de instrução, que se define em cada país em suas leis e outras disposições administrativas. O não formal é o que fica à margem do organograma do sistema educativo graduado e hierarquizado.

A educação não formal prioriza atenção às classes menos favorecidas. Assim, os programas da educação não formal dão especial atenção à questão da cidadania, à questão de carências urbanas e rurais e às situações de vícios e dependência de drogas. São também enfoques da Pedagogia Social questões ecológicas e ambientais, o trânsito, a questão cultural; vão do resgate de origens até a ampliação de horizontes.

Numa última referência à educação formal, ressaltamos que a sua principal relevância está na necessidade da apropriação, pelo ser humano em particular, das ferramentas que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades mais elevadas, e aquelas necessárias para a sua inserção digna na sociedade, na perspectiva de não ser apenas determinado, mas também determinante nas relações sociais (SAVIANI, 2003, p.75, 93).

Nessa perspectiva, até mesmo a escola, em suas relações com a família e com a comunidade, requerem algo que está além dos limites e das possibilidades de atendimento pela educação formal e que mostram a necessidade de um olhar socioeducativo para seu entorno.

Dois campos distintos têm sido considerados como objetos da Pedagogia Social: um referente à socialização do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; outro relacionado ao trabalho social, que possui um enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humanas e sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o educador social, como profissional da Pedagogia Social.

O trabalho social em ação é, portanto, de caráter interdisciplinar. É a partir da integração dos profissionais de diferentes áreas que se viabilizam planos, programas, projetos de implementação, acompanhamento e avaliação nessa área.

De acordo com Quintana (1993), a Pedagogia Social, como uma das áreas no campo do Trabalho Social, envolve uma série de especificidades, como:

- ♀ Atenção à infância com problemas (ambiente familiar desestruturado, abandono...);
- ♀ Atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias...);
- ♀ Atenção à juventude (política de juventude, associacionismo, voluntariado, atividades, emprego...)
- ♀ Atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção, separações...);
- ♀ Atenção à terceira idade;
- ♀ Atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;
- ♀ Pedagogia hospitalar;
- ♀ Prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo;
- ♀ Prevenção da delinquência juvenil (reeducação dos dissocializados);
- ♀ Atenção a grupos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários);
- ♀ Promoção da condição social da mulher;
- ♀ Educação de adultos;
- ♀ Ação sociocultural.

Quintana (1993) ressalta que, por serem decorrentes de necessidades sociais, essas áreas sofrem alterações. Entretanto, para fins de estruturação e estudo, pelas características próprias, de acordo com Requejo e Caride (1986), as áreas de intervenção socioeducacional podem ser organizadas em três grandes grupos que, separados ou integrados, respondem à diversidade de contextos e de intervenções. São eles: a Animação Sociocultural, a Educação de Adultos e a Educação Especializada.

O nosso estudo não vai se deter em debater apenas uma área, tendo em vista que o objeto da nossa pesquisa são as ações educativas em uma casa-abrigo para mulheres em situação de violência. Assim, a nossa análise se dará em mais de uma das especialidades que envolvem a Pedagogia Social apresentadas acima. Dentre elas, podemos destacar: atenção à infância com problemas (ambiente familiar desestruturado), atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas) e promoção da condição social da mulher.

Por conseguinte, levando em conta o resgate histórico que empreendermos a respeito do conceito e da prática da Pedagogia Social, procuramos compreender o que vem a ser uma ação educativa nos dias atuais. Entendemos que uma ação educativa voltada para mulheres abrigadas e filhos(as) não pode ser discutida de forma linear. Assim, algumas questões nos instigam, especialmente às relativas ao contexto das crianças que ficam afastadas da escola sob medidas de proteção em um acolhimento. Como fica a educação destas crianças? Como estão sendo vistas pelas funcionárias da casa? Quem são essas funcionárias? O que elas pensam sobre violência? Que práticas educativas estão sendo desenvolvidas no interior da Casa com as mulheres e filhos(as)? Estão contribuindo para reinserção destas pessoas na sociedade para que vivam livres da violência sofrida?

5.4 As funcionárias da Casa e o trabalho que realizam

Neste capítulo, descrevemos o trabalho que é realizado pelas funcionárias da Casa-abrigo.

Para realizar esta pesquisa, tivemos como sujeitos de estudo as funcionárias da equipe multidisciplinar que atuam na Casa-abrigo para mulheres em situação de risco de vida.

A equipe de trabalho atual é composta por dezesseis servidores, conforme mostra o quadro abaixo:

QTDE.	CARGO/FUNÇÃO
01	Supervisora
02	Analista Judiciário – Serviço Social
02	Analista Judiciário – Direito
02	Analista Judiciário – Enfermagem
01	Analista Judiciário – Pedagogia
01	Analista Judiciário – História e Economia
01	Auxiliar Judiciário – Psicóloga
01	Técnico Judiciário
05	Plantonistas (terceirizados)
01	Motorista (terceirizados)

Figura 2: Tabela com totalização do quadro de servidores

Fonte: Elaborada pela autora

Tendo como entendimento sobre equipe de trabalho, “[...] um grupo ou conjunto de pessoas com habilidades complementares, comprometidas umas com as outras pela missão comum e um plano de trabalho bem definido” (PIANCASTELLI, 2003, p.47), realizamos as entrevistas no próprio local de trabalho das funcionárias, com hora e data marcadas previamente. Seus depoimentos foram gravados com autorização delas.

O trabalho em uma casa-abrigo é complexo, visto que a questão das mulheres violentadas tem um forte e intenso componente emocional. Dessa forma, a violência doméstica está ligada a temas intrínsecos à vida, tais como: identidade de gênero, o amor, filhos e casal.

Nesse sentido, ao abordar a questão da equipe de trabalho com mulheres vitimizadas, Ruffa (1999, p. 62) diz que a equipe frequentemente tem de enfrentar situações limite “[...] seja pela gravidade das agressões, seja pela cronificação das

mesmas, seja pela situação indefesa, subjetiva e objetiva da mulher. Muitas vezes pode se experimentar a situação de estar ante problemas sem saída”.

No uso da “razão/ação emocional”, o que percebemos, muitas vezes, no trabalho das funcionárias no cotidiano da Casa é que tende a revelar algumas contradições que se originam no processo que exige delas uma ação específica de conciliação entre o mundo privado/familiar com o mundo profissional.

A respeito desse assunto, retornamos com Hannah Arendt (1993), que nos possibilita fazer algumas reflexões, quando mostra a nossa dificuldade de compreender as esferas pública e privada, ou seja, entre a *esfera da polis* e a *esfera da família*. Nesse sentido, é preciso esclarecer que os gregos diferenciavam o ser social do ser político. Contudo, no mundo moderno, como identifica Arendt (1993, p. 38), as esferas social e política estão entrelaçadas uma à outra, não havendo mais o abismo dos antigos entre o privado e o público: “[...] vemos o corpo de povos e comunidades políticas como uma família cujos negócios diários devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional e gigantesca [...] uma espécie de administração doméstica coletiva.”

Iluminada com o pensamento de Arendt (1993), é que entrelaçamos idéias de Maturana (1997), que nos leva a perceber que as esferas social e política são esferas de interações humanas, condicionadas e retroalimentadas pelos afetos. Para Maturana (1997, p.171), “[...] todo sistema racional tem um fundamento emocional”. As emoções são, então, *a priori*, da razão, e abrem campos específicos de ações. Esse autor ressalta o aspecto primordial das emoções na existência humana, afirmando que esta se realiza “[...] na linguagem e no racional partindo do emocional” (*ibid*, p. 170).

Dos depoimentos, depreendemos que a equipe, ao falar dos trabalhos desenvolvidos na casa, deixava aflorar seus sentimentos, entusiasmo e alegria, sem, no entanto, deixar de se queixar da falta de estrutura para desenvolver um trabalho de qualidade. Essa situação de descontentamento pode ser identificada nos trechos do depoimento da coordenadora da casa:

A casa-abrigo é um social que é necessário, mas não tem uma dotação orçamentária, não tem nada no orçamento pra auxiliar a casa-abrigo, então como que funciona? Nós enviamos os pedidos para o Tribunal de Justiça, quando tem, eles mandam, quando não tem, a gente tem que dar o jeito. E esse jeito sempre saindo do bolso dos funcionários da casa. Esse ano, eles decidiram fazer um cartão

corporativo pra Casa (...) quatro mil por ano, hoje a Casa está com duas pessoas, mas segunda-feira é o dia que sempre chega. Eu recebi uma ligação dizendo que uma mulher com seis filhos vai chegar agora, e criança toda hora quer comer, é lanche, é fralda, é lençol, é toalha é escova de dente, é sabonete, tudo isso temos que fornecer pra eles e o Tribunal não tem. (...) Tem alguns Desembargadores que são solidários com a causa, se eu ligar para o Desembargador (...) que deu origem para essa Casa e contar como está a verdadeira situação, então ele manda, mas eu não posso ligar toda semana, todo mês, eu deixo assim para o momento do sufoco.

Os depoimentos da coordenadora espelham a vontade de fazer algo pelas mulheres que ali estão abrigadas e a precariedade em que se encontram.

Os depoimentos das funcionárias da Casa dão evidências de um sentimento de responsabilidade com as atividades que devem ser desenvolvidas e até com a preocupação de quem deveria entrar na casa, justificada pelo limite de vagas para 8 mulheres e 20 crianças. Nos depoimentos, vimos a afinidade de todas com esta situação, apesar de perturbadora e geradora de sofrimento de toda a equipe. A fala da coordenadora revela os sentimentos gerados:

Existe uma resolução do Governo Federal para todas as casas-abrigo enviar projetos, mas quando chega na nossa vez, o Presidente o Tribunal não quer assinar, dizendo que o Tribunal não precisa. Porque a gente faz o projeto, mas como a Casa é do Tribunal, o presidente é que tem que assinar, aí ele não assina e ficamos sem nada. Aí fica assim, faltou o gás, eu liguei pra lá e disse não tem gás, como é que vai ficar? Eles disseram ah, minha querida, eu não sei. E a Casa tava cheia, na época estávamos com 8 mulheres e doze crianças. Aí eu disse, eu já sei como é que é, é só pegar o dinheiro e comprar [...]

Depreendemos do depoimento a vontade de resolver os problemas que surgem no dia-a-dia da Casa, e a impotência diante de tanta indiferença, falta de compromisso e burocracia institucional. A Casa acaba resultando em um viveiro de mulheres agredidas e as funcionárias, além de ter que lidar com uma situação de grande complexidade que é a violência doméstica, ainda têm que procurar alternativas que amenizem a falta de estrutura econômica da instituição.

5.5 Percepções das profissionais sobre sua prática

Antes de adentrarmos as percepções das funcionárias da Casa-abrigo sobre suas práticas, ou seja, as ações educativas desenvolvidas por elas, é

necessário, primeiramente, verificarmos o que vem a ser Prática Educativa. Segundo Nélisse (1997), é um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana, ou seja, é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação, reflexão crítica e o replanejamento dessas ações. Esta se materializa, de acordo com Zabala (1998), por meio de diversas variáveis que se interrelacionam de forma complexa, e se expressam no microssistema da sala de aula.

Assim, a nossa pesquisa está pautada na análise das ações educativas desenvolvidas pelas profissionais da Casa-abrigo com as mulheres e filhos(as) abrigados(as). Dessa forma, serão examinados, entre outros, os elementos a seguir:

- ♀ Como são as atividades educativas sobre violência;
- ♀ Objetivos das atividades educativas;
- ♀ Resultados positivos ou negativos das atividades educativas;
- ♀ Em que medida as ações educativas contribuem para a melhoria da qualidade de vida das abrigadas;
- ♀ Significado da violência.

Entendemos que uma Casa-abrigo pode ser espaço de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano. Assim, os profissionais que ali atuam utilizam um ciclo permanente de ensinar e de aprender.

A prática educativa desenvolvida em uma instituição assistencial refere-se tanto às atividades de educação em saúde, social, jurídica, pedagógica, entre outras, voltadas para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas abrigadas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que muitas das práticas nesse tipo de instituição requerem ações educativas. As ações desenvolvidas nesse tipo de ambiente não sugerem somente a utilização do raciocínio clínico, do diagnóstico, da prescrição de cuidados e da avaliação psicológica, visto que podemos exercer uma ação educativa em qualquer espaço social. Conforme afirma Gadotti (2005, p.3), “[...] as novas **tecnologias da informação** criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos”.

5.6 Limites e possibilidades das ações educativas para as mulheres abrigadas e seus filhos e filhas

Neste tópico, partiremos das entrevistas com as profissionais dos serviços que atendem às mulheres e filhos(as) na Casa-abrigo, em situação de violência de São Luís, para identificar, em suas falas, que tipo de ações educativas são desenvolvidas pela equipe. Assim, descrevemos e analisamos as atividades realizadas por estas profissionais nos seus diversos postos de serviços.

Na sua prática cotidiana, as profissionais que trabalham numa Casa-abrigo se defrontam com uma variedade de problemas, muitos dos quais de grande complexidade. A investigação das práticas dessas profissionais, ou seja, das ações educativas desenvolvidas por elas, pode ser importante por várias razões, pois contribui para o esclarecimento e para a resolução de problemas, ajudando a melhorar as organizações na qual se inserem.

Com isto, apresentamos informações colhidas durante as visitas à Casa, em entrevistas realizadas junto às técnicas. Nesse sentido, uma primeira observação a ser feita é sobre as **atividades educativas relativas à violência desenvolvidas na Casa com as mulheres e filhos(as)**, na qual obtivemos os seguintes relatos:

A maioria é de teatrinho infantil com as crianças, as mulheres normalmente chegam com a autoestima tão baixa que ela nem sentem o desejo de participar de nada. Elas são alheia até com os filhos, mas a gente tenta trazer essa mulher para se envolver com as tarefas domésticas, com a culinária da casa, ensinando algo diferente que ela possa sobreviver lá fora; fazendo pequenos salgados, só com o básico, sem muita incrementarão para não dizer que não faz porque não tem material. Elas são envolvidas nestas tarefas domésticas, trabalhos manuais, pinturas em tecidos, costura e crochê". [...] As atividades relacionadas à violência só através de comédia, dinâmicas de grupo, atividades teatrais, danças... só pra amenizar um pouco.[...] A gente também faz um momento de beleza com elas, arrumando o cabelo, fazendo maquiagem....
(Coordenadora)

Verificamos que, na rotina da casa, as mulheres assumem responsabilidades de manter a higienização dos dormitórios, da casa e das roupas, além dos cuidados com os(as) filhos(as). Para Ruffa (1990), as mulheres que se

incorporam em uma casa-abrigo não devem ser clientes ou hóspedes, mas suas protagonistas, ou seja, elas mesmas devem assumir suas responsabilidades.

Ao analisar a fala da coordenadora, no tocante às atividades educativas desenvolvidas na casa, podemos perceber o quanto a ênfase recai sobre atividades voltadas para trabalhos manuais. Por meio dessas atividades, a instituição reconhece que o trabalho é uma condição social para as mulheres terem uma vida útil e livre de violência. As ações educativas realizadas na Casa são, na perspectiva de gênero, evidenciadas por atividades consideradas femininas (bordado, costura, entre outras), vinculadas à possibilidade de engajamento profissional, que representam um sentido organizacional em suas vidas, em conformidade com seu nível social.

Nessa mesma perspectiva, a assistente social afirma:

Essa pergunta não seria para a pedagoga? [...] Além de conversarmos sobre a vida delas e a partir dessas perguntas, orientamos essas mulheres. Além disso, a gente tem a capacitação de cursos para que essa mulher se liberte dessa violência, porque a maioria dessas mulheres, 95% ou 99%, dependem economicamente do marido, muitas delas voltam para o marido porque não têm condição econômica, então esse trabalho que se faz, além de palestras educativas da Lei Maria da Penha, de conscientização, a gente faz esses cursos que trabalhe a renda dessa mulher, para que ela possa arranjar um trabalho para que se torne independente [...] esse é o trabalho que se faz [...] fazemos cursos de capacitação de corte-costura, já fizemos parceria com o SESI, SENAC, de manicure, pedicure, cabeleireiro. (Assistente Social)

Nas falas a seguir, percebemos que o trabalho interdisciplinar, em equipe multiprofissional, não é tarefa fácil de se concretizar e apresenta-se como um dos desafios para a instituição e para os profissionais que nela atuam.

Essa questão da educação mesmo eu não estou inserida, porque eu trabalho mais a questão individual, que é a questão da emoção, da autoestima [...] Eu só trabalho com as mães [...] eu trabalho o emocional através de textos, através de reflexões, de relaxamento e autoestima. Eu trabalho a questão de como ela se vê, como ela está, quais são as metas [...] (Psicóloga)

É mais orientação, em termos de desenvolver atividade é a pedagoga que fica orientando as crianças. Agora para orientar as crianças e as mulheres se faz de vez em quando, só que quando a Casa tá muito cheia a gente não tem tempo. (Assistente Jurídica)

As falas da psicóloga e da assistente jurídica revelam uma falta de unidade no trabalho desenvolvido na Casa pela equipe multidisciplinar. A violência contra a mulher com necessidades tão diferenciadas deve ser trabalhada sob uma perspectiva integral; é um problema que requer ações interdisciplinares, multiprofissionais, de acordo com o reconhecimento da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS):

Las redes de acción contra la violencia intrafamiliar se han convertido en una estrategia y una línea de trabajo que nace de la concepción de que la violencia intrafamiliar es un problema social que involucra AL conjunto de los sectores, tanto públicos como privados, así como de la sociedad civil, de los organismos de iglesia, de las universidades y, em definitiva, de toda la comunidad para permitir una respuesta global, integral y multidimensional AL problema y ya vimos como esa forma de organización social llamada “redes o coaliciones de acción” permite la flexibilidad necesaria para El involucramiento de diversos actores sociales en um sistema que puede responder más acertadamente a la complejidad de la violencia intrafamiliar, es decir una forma de abordar el problema no aislada, lo que permite la ejecución de tareas que se resuelven de manera complementaria y cooperativa (1999, p. 15).

Nesse sentido, mais uma vez identificamos a desarticulação das ações entre as profissionais, quando observamos, na fala da pedagoga, que a sua ação é voltada somente para as crianças:

[...] Minha principal preocupação é que as crianças em idade escolar não podem ficar muito tempo afastadas da escola, pois se ficarem elas perdem a bolsa família. Então uma das grandes preocupações inicialmente é saber a idade, se ela recebe benefício, se esse benefício está atualizado, se elas estão indo para escola só por causa do benefício ou se estão indo para aprender, eu faço toda uma sondagem. Porque quando eu detecto que a preocupação da família é que a criança aprenda, aí eu agilizo os processos de declaração, eu vou à escola, converso com o Diretor, levo uma declaração de onde ela está [...] entro em contato com o Conselho Tutelar para justificar a ausência dela na escola [...] eu não tenho atividade educativa para trabalhar a questão da violência, eu não trabalho. O que é que eu faço? Eu aproveito o nível cognitivo das crianças e a partir do nível cognitivo das crianças eu proponho atividades lúdicas que seja importante para as crianças desbloquear todo e qualquer trauma que passou pelo tipo de violência. Então eu trabalho com música, desenhos infantis para elas pintarem, recortarem fazer um pequeno teatrinho, trabalho DVDs, vídeos, musicas. Isso tudo eu estava trabalhando porque agora a Casa tá meio desativada. E a gente tem uma proposta agora de trabalhar com fantoches [...]

O trabalho em equipe coloca-se como alternativa de recomposição dos trabalhos executados pelas distintas agentes, na perspectiva da integralidade. A integração do trabalho em equipe se dá através da articulação das ações e comunicação. E somente por meio da articulação das ações e de uma prática comunicativa das funcionárias é que podemos alcançar o entendimento mútuo e construir consensos sobre planos de ação, caracterizando, assim, um trabalho de equipe.

Outra observação a ser feita é sobre a incompreensão das funcionárias do que venha a ser uma ação educativa, visto que ao perguntarmos como são as atividades educativas sobre violência desenvolvidas por elas com as mulheres e filhos(as) a maioria respondeu que essa questão não deveria ser tratada por elas, mas sim pela pedagoga. Contudo, para Libâneo (2005), as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Ao se manifestarem sobre **os objetivos da atividade educativa**, obtivemos os seguintes relatos das funcionárias:

É que ela tenha uma fonte de renda para que se liberte desse agressor, porque a maioria delas não tem uma fonte de renda, então esse curso de capacitação é para que ela consiga um emprego e se liberte desse agressor. (Assistente Social)

Nessa questão, vemos que a responsabilização da violência doméstica está associada unicamente à pobreza. Mas a violência contra mulher ocorre em todas as classes sociais, independente de condição financeira, nível cultural, raça, idade, religião. As vítimas e seus algozes podem ser encontrados em todas as camadas sociais, embora se concentrem nas de mais baixa renda e nível cultural. Para Saffioti e Almeida (1995), hoje, parece não haver dúvidas de que a violência é um fenômeno democraticamente distribuído. Contudo, achamos importante que a Casa tenha essa preocupação em estar fornecendo meios para que a mulher tenha uma fonte de renda, isto porque o exercício da atividade profissional vai lhe encorajar a reagir e buscar soluções para o seu problema.

Mais uma vez, nos deparamos com a falta de clareza do que vem a ser uma ação educativa, quando a **Assistente Judiciária** diz que na Casa não existem

atividades desenvolvidas para as mulheres por não existir um profissional “diretamente para isso”:

É mostrar pra eles que não devem agir com ignorância, com violência porque eles chegam traumatizados. A maioria das crianças vivenciam, olham os pais batendo nas mãos [...] Com as mulheres não tem atividades desenvolvidas até porque a gente não tem um profissional diretamente para isso, o que se faz é orientar, eu oriento, a assistente social orienta, é a questão de não ter mesmo um profissional pra isso [...] (Assistente Judiciária)

Sobre este aspecto, Libâneo, (2005) diz que existem, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Dessa forma, o que se pode afirmar é que falta sistematização, planejamento em conjunto das atividades, pois consideramos que os serviços de uma equipe multiprofissional devem ter uma comunicação dialógica com base em um projeto assistencial comum.

O pedagógico da ação educativa se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação, pois esse posicionamento é imprescindível, porque as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade (Libâneo, 2005).

Em se tratando da profissional de **psicologia**, percebemos que suas atividades estão associadas às finalidades de fortalecimento das mulheres e promoção da autoestima, distanciando-se das atividades socioeducativas e grupos de reflexão sobre gênero e violência de apoio (acompanhamento, orientação e reflexão) de caráter social: “É elevar a autoestima, é sair daqui se percebendo, se conhecendo e com uma perspectiva de vida mais ampla”. (Psicóloga)

Para a pedagoga da Casa, os objetivos das atividades educativas são voltados para a ludicidade. Ela desenvolve atividades didático-pedagógicas recreativas com as crianças sem abordar a questão da violência *sofrida* “[...] eu não trabalho a violência assumida [...] a violência fica entre aspas, vai depender do comportamento que a criança apresenta, então eu não tenho atividade educativa para trabalhar com o foco violência [...]”. Em seu relato afirma que os objetivos das atividades educativas são:

Fazer com que a criança enquanto está ausente da escola ela fique o mais possível perto de atividades inerentes à idade dela, que são atividades lúdicas, atividades prazerosas, o conteúdo escolar é trabalhado de maneira mais dinâmica, sem um conteúdo teórico, um conteúdo mais prático. Então, eu levo a criança para brincar, pular, dançar. O que é que eu faço com o conteúdo didático-pedagógico? Infelizmente eu sou só uma pedagoga, não tenho monitor e o conteúdo pedagógico não é trabalhado por mim, porque são faixas etárias diferentes, nível cognitivo diferentes, séries diferentes. Então eu não tenho como trabalhar com todas essas crianças diferentes e com adolescentes. (Pedagoga)

O papel da profissional de pedagogia deve ter destaque nesse cenário, sobretudo por se constituir na protagonista educacional. A concepção pedagógica da pedagoga durante seus depoimentos nos faz refletir acerca da formação dos(as) profissionais de pedagogia.

As novas Diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) indicam uma formação mais geral do educador e valorizam espaços educacionais que vão além da escola. Na formação e atuação do(a) pedagogo(a), deverá conter aspectos que envolvam um universo de conhecimentos e ações que integrem conceitos como: o pensar, o refletir, o agir, o transformar, o articular, o direcionar e o coordenar.

Nessa perspectiva, fazemos os seguintes questionamentos: até que ponto os estudantes de pedagogia estão sendo formados para garantir uma educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos? Será que os Cursos de Pedagogia têm, em seus currículos, uma concepção de formação do(a) pedagogo(a) voltada para o aspecto social, que proporcione os meios necessários para que os sujeitos historicamente excluídos reflitam criticamente sobre o contexto no qual estão inseridos e reivindiquem seus direitos como cidadãos?

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) apresentaram avanços no que se refere às discussões das minorias excluídas. O referido documento inclui essa temática na formação do(a) pedagogo(a). Estas questões estão retratadas no próprio documento do MEC, em seu Art. 5º, parágrafo IV, no qual diz que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2006, p.2)

Conferimos, nesse parágrafo das Diretrizes Curriculares, as novas responsabilidades para a formação dos(as) pedagogos(as), e notamos que as vivências sociais da atualidade têm estabelecido novas adequações profissionais.

Dessa forma, na educação não formal, a atuação deste(a) profissional ganha ainda maior importância, sobretudo pela sua competência de poder organizar as formas de transmissão de conhecimento, propiciando a formação de um processo mais adequado aos objetivos que pretendemos atingir.

Sobre esse assunto, o educador Paulo Freire (2005) já recomendava aos educadores brasileiros: "escrevam pedagogias e não sobre pedagogias", estimulando-os a ampliar seus métodos e técnicas para lidar com a diversidade da população brasileira e de suas experiências, fato este não presenciado na prática da pedagoga, que afirma ser só "uma pedagoga" e necessitar de um monitor para ajudá-la com poucas crianças, por isso não trabalha o conteúdo pedagógico encaminhado pela escola.

Quando pensamos em educação não formal, ou seja, que ocorre em lugares fora da escola, acreditamos ser incoerente centralizar um trabalho somente na ludicidade. O trabalho educacional e pedagógico das ações educativas devem contemplar as relações ensino-aprendizagem, assim como a reflexão sobre as questões políticas e os conhecimentos que perpassam as práticas educacionais. É preciso que as práticas pedagógicas das profissionais respeitem as diferenças culturais e a condição de vida dos sujeitos que com elas estão envolvidos. E esse aspecto não está sendo respeitado no desenvolvimento das ações educativas, sobretudo quando há a omissão em trabalhar com a violência presente na vida das mulheres e filhos abrigados.

Vivenciar a experiência de uma passagem por uma instituição de abrigo pode acrescentar à criança uma marca bastante dolorosa, conforme afirma Arpini (2003), visto que as condições que as levam à instituição são, geralmente, tormentosas, fazendo com que lidem com experiências muito dramáticas. Assim, achamos de suma importância a utilização do brincar como procedimento metodológico nas atividades desenvolvidas pela pedagoga da instituição com as crianças abrigadas, já que essa atividade vai permitir à criança interagir com outras, descobrir, estabelecer relações, buscar soluções, assimilar a realidade, podendo recriá-la, entre tantas oportunidades que o lúdico oferece.

De acordo com Vectore (2003), o brinquedo e a brincadeira servem como um recurso mediacional que o educador pode utilizar em inúmeras situações diárias de sua prática por meio de intervenções educativas, podendo ser um grande parceiro nas situações lúdicas. Contudo, ele chama atenção para o fato de que o educador pode ser considerado um mau mediador quando utiliza atitudes autoritárias e rígidas, impedindo esse desenvolvimento. Dessa forma, brincar, além de ser um direito da criança, é uma atividade indispensável para que ela se situe e se descubra para a vida, porém, esse objetivo não será alcançado se a violência vivenciada pelas crianças não for trazida como conteúdos do brincar, privando-as de relacionar suas vivências pessoais com a brincadeira.

Nessa perspectiva, para Freire (1997), toda ação educativa necessita estar precedida de reflexão, e isso acontece quando há relação do ser humano com o seu contexto, o que pode levar à compreensão da realidade desse contexto, e à sua transformação.

A participação nas atividades e como são programadas e avaliadas:

[...] No início do ano se programa para cada semestre fazer determinados cursos [...] (Assistente Social)

Na verdade, a tua entrevista é mais para psicóloga, assistente social e pedagoga, eu não sei te informar porque eu fico mais na Delegacia da Mulher, na Vara da Mulher. Então, essa parte das atividades [...]. Aqui se trabalha é para levantar a autoestima da mulher, é fazer o empoderamento da mulher, ela sair daqui mais firme, mais segura [...] trabalha-se para isso, para ela se fortalecer e sair do ciclo de violência. (Assistente Judiciária)

Eu tenho uma programação, eu trago um planejamento, mas eu tenho que perceber a necessidade da abrigada no momento, tem que ser flexível, não é porque eu trouxe um planejamento que eu tenho que fazer aquele planejamento, eu tenho que perceber o que ela está necessitando naquele dia para ser trabalhado. (Psicóloga)

[...] Eu mesmo programo e eu mesmo avalio [...], eu programo de acordo com o nível cognitivo, se eu percebo que a criança sabe ler e escrever, eu proponho atividades de leitura e escrita através de contos infantis, esse ano eu estou pensando em trabalhar temas relacionados à violência que até então não trabalhávamos, porque não tinha no nosso acervo bibliográfico livros sobre a temática e se conseguiu uns livros interessantes. Porque elas já são vitimizadas e não pode estar enfocando essa vitimização para elas [...] (Pedagoga)

Ao analisar essas falas, podemos destacar, primeiramente, certa ausência de metas a serem alcançadas pelo atendimento dispensado, assim como ausência de atividades programadas em equipe, a superficialidade das poucas atividades propostas, caracterizando-se por terem um fim em si mesmas e servirem mais para “passar o tempo” durante o abrigo na instituição.

Como analisa Mito (2006), as ações profissionais se estruturam apoiadas no conhecimento da realidade e dos sujeitos para as quais são destinadas, na definição de objetivos considerando o lugar em que se realizam, na escolha de abordagens apropriadas para aproximar-se dos sujeitos a quem a ação está sendo designada, sendo, portanto, compatível com os objetivos. Dessa forma, todo esse processo acontece por meio do planejamento que formalize as decisões sobre tais ações. Sobre esse assunto, Gandin, (1985, p. 25) diz:

No ato de planejar, as diferentes equipes analisam a realidade e têm a oportunidade de descobrir os principais pontos comuns a todos, realizando comparações com outras experiências do grupo, questionando as diferentes práticas e ações, avaliando os processos e realizando opções por caminhos e práticas diferenciadas, visando à constante melhoria dos processos.

As ações educativas desenvolvidas numa casa-abrigo, como em outras instituições, não podem acontecer de forma isolada, desarticulada, mas sim integradas, em um processo coletivo de trabalho.

Ao pedirmos para que descrevessem uma situação com **resultados positivos ou negativos da atividade educativa** desenvolvida por elas na casa, obtivemos as seguintes respostas:

Positiva é o resultado do curso de cabeleireiro, algumas mulheres já estão no mercado de trabalho. Negativo é que a maioria quando começa precisa de muito incentivo, geralmente 50% não termina [...] a gente vê desmotivação nessas mulheres [...] (Assistente Social)

Às vezes elas não querem participar, é uma luta para conseguir. Aquelas que vão têm um saldo positivo, saem daqui melhores, não voltam para os companheiros, não voltam para o ciclo de violência. Agora 90% dos casos voltam, infelizmente, mas a maioria é por dependência financeira e também porque gostam do homem. (Assistente Judiciária)

Negativo eu não vejo, eu não trabalho com o negativo, eu busco melhorar cada vez mais. O positivo é que se sente que as pessoas

saem daqui com uma perspectiva de vida programada [...] (Psicóloga)

Positivo é que muitas crianças são tímidas [...] eu proponho dança, brincadeiras de roda, aí elas passam a ficar mais desinibidas. Negativo é que elas não conseguem transpor a violência que elas sentem para uma situação melhor, elas não vêem saída [...] (Pedagoga).

Nos depoimentos da equipe, verificamos, na maioria das falas, a baixa autoestima como fator negativo na realização das ações educativas. A violência doméstica é responsável por muitos prejuízos à mulher, principalmente no que diz respeito aos aspectos de ordem emocional, psicológica e social. A primeira grande consequência da violência doméstica é a baixa autoestima.

As casas-abrigo recebem as mulheres juntamente com seus filhos num momento delicado em que estes estão fragilizados e amedrontados, momento este no qual romperam com suas rotinas, saindo de suas casas. Dessa forma, uma casa-abrigo deve ter o papel de motivar a vida dessas pessoas. Por isso, Soares (1999, p. 97), ao recomendar como deve ser o funcionamento de uma casa-abrigo para mulheres em situação de violência, diz:

Mais do que simplesmente ocultar essas mulheres, o abrigo pode, então, oferecer atendimento terapêutico, grupos de auto-ajuda, aconselhamento jurídico, acompanhamento para audiências e apoio para o desenvolvimento profissional.

Estes princípios de atenção, de certo modo, estão presentes na Casa-abrigo de São Luís, quando depreendemos das falas das entrevistadas a preocupação constante em estimular o desenvolvimento e a autonomia, com vistas a um projeto de vida baseado nos próprios desejos e necessidades. Contudo, verificamos que fica a desejar o que Ruffa (1990, p.41) chama de princípios básicos para atendimento às residentes:

[...] também devem ser aproveitados todos os momentos e situações para refletir, revisar e promover a interiorização de novos valores acerca do casal, da família, da maternidade, o papel da mulher fora do lar, assim como da internalização de pautas não violentas de relacionamento e de resolução de tensões [...]

Ao pautar o trabalho sem esses princípios básicos, a casa-abrigo se restringirá a sua função primeira de proteger. Todavia, o trabalho de uma casa-abrigo não se esgota com a proteção, mas deve haver meios em que o sofrimento e

a dor possam ser convertidos em “ação positiva e o fortalecimento pessoal e a autonomização tomam o lugar da passividade e da dependência” (Soares, 1999, p. 101). E isso será possível por meio de cursos e oficinas que adotem a perspectiva de gênero.

Dessa forma, ao fazer um trabalho voltado para levantar a autoestima de mulheres e filhos vítimas de violência, é necessário que o trabalho desenvolvido na casa-abrigo para mulheres vítimas de violência tenha um caráter processual, ou seja, de intervir no ciclo da violência em que está aprisionada grande parte das mulheres nessa situação.

Os depoimentos das funcionárias quando perguntadas sobre a **realização de oficinas com grupo de mulheres, adotando a perspectiva de gênero** foram os seguintes:

Já fizemos muitas parcerias, palestras em bairros, reunimos mulheres vítimas de violência em cada bairro, realizamos palestras sobre a Lei Maria da Penha, sobre como se livrar desses maridos, como denunciar. [...] Esse ano não, mas em 2008 foi um ano de muitas palestras em bairros [...] (Assistente Social)

É porque às vezes elas mesmo tem preconceito com elas, aí se trabalha em cima disso [...] às vezes não trabalhamos mais por falta de profissionais e recursos. (Assistente Judiciária)

No momento não está acontecendo as oficinas, mesmo porque estamos em processo de mudança, vamos reorganizar essas oficinas quando já estivermos instaladas em um outro ambiente [...] Há um ano não acontecem as oficinas. (Psicóloga)

Não. O único trabalho realizado é uma palestra sobre a Lei Maria da Penha. Qual o objetivo, o que é a Lei e o que ela representa para essas mulheres. (Pedagoga)

As falas das trabalhadoras evidenciam a ausência de cursos e oficinas que trabalhem temas que possam ajudar a ressignificar as vidas das mulheres abrigadas, a fim de que a Casa não seja somente um espaço de proteção, mas também de reflexão para o rompimento do ciclo da violência. Entretanto, essas atividades são coisas do passado, na Casa. Há, portanto, um desejo de todas as trabalhadoras de que essas atividades possam ser retomadas, um dia.

Para Ferreira (1998), a idéia de oficinas é um recurso para ensinar e aprender mutuamente, nas quais a aprendizagem é estimulada através de reflexões,

testemunhos e condutas de modificações, repensando a trajetória de vida, como um espaço de educação, reeducação e transformação.

Existe uma preocupação da equipe em fazer intervenções, no sentido de melhorar a autoestima das mulheres e filhos(as), o que pode ser visto como positivo, mas também como negativo, pois se resume a questões imediatas e isoladas. Vejamos o que vislumbram:

A gente contrata profissionais de salão. Esse ano ainda não se fez, mas ano passado se fez atividades. Por exemplo: no dia das mães, trazer cabeleireiro para cortar o cabelo, fazer maquiagem [...] (Assistente Social)

É basicamente em cima das oficinas que trabalhamos. (Assistente Judiciária)

[...] Eu agora vou montar as oficinas em cima do que eu trabalho, vou trabalhar a autoestima, a memória, isso aí eu vou fazer nas próximas oficinas [...] (Psicóloga)

É sim, através do trabalho da psicóloga e da assistente social [...] (Pedagoga)

A Casa não possui, portanto, um planejamento comum para toda a equipe. As atividades educativas são descontextualizadas, desarticuladas e baseadas apenas na proposta de resgate da autoestima, além de serem pontuais, como em datas comemorativas, por exemplo.

Sobre a **contribuição das ações educativas para a melhoria da qualidade de vida** das mulheres e filhos(as) abrigados(as):

A partir do momento que essas mulheres possuem uma fonte de renda, não vão depender do agressor [...]. (Assistente Social)

Melhorar a autoestima e fortalecer. (Assistente Judiciária)

Ela contribui na vida como um todo porque é essencial essa orientação, esse direcionamento e não deixa de ser uma educação, uma reeducação de vida. (Psicóloga)

Uma vez que elas são vitimizadas e a violência não se dá de uma única forma, essas medidas educativas vão possibilitar que as crianças vivenciem um novo modelo de vida, elas pensem e projetem uma vida para um futuro melhor para elas, e algumas são introjetadas, se percebe crianças muito tímidas, introspectivas que

chegam aqui querendo machucar o outro, saem daqui totalmente diferente [...] outras não, elas saem tão agressivas quanto vieram, porque elas precisavam de um acompanhamento psicológico mais acentuado. (Pedagoga)

Mais uma vez verificamos a importância dada ao aspecto econômico, em estar capacitando as mulheres para uma vida pós-abrigamento e estimulando a autoestima das mesmas. Sobre este assunto, Saffioti (2004) diz que “é verdade que as mulheres, em geral, apresentam *baixa auto-estima*, sobretudo as que têm seus direitos humanos violados com frequência”. Em se tratando da questão econômica, a autora afirma que o fator patrimônio constitui um mecanismo relevante para fazer com que as mulheres suportem por mais tempo as violências contra elas cometidas. Contudo, ela alerta que mulheres com muitos filhos preferem “ir à luta sozinhas a suportar maus tratos”.

Ao perguntarmos se durante o abrigo é **discutido o significado da violência na vida das mulheres e filhos**, as funcionárias responderam:

Semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, dependendo do número de mulheres se discute a violência, como ela pode se livrar da violência. No atendimento individual se trabalha também essa situação de violência. (Assistente Social)

A gente discute, pois primeiro começa com xingamentos, depois com empurrões, murros, socos e tiros, às vezes leva até a morte. (Assistente Judiciária)

Sempre na minha fala abordo a violência, mas no primeiro momento muito rápido, porque ela já vem de um momento de violência e para ficarmos falando sempre violência, não é legal, não é positivo, então se procura trabalhar outros assuntos para que elas possam ter um olhar diferente sobre a vida delas. (Psicóloga)

É discutido, principalmente pela psicóloga e assistente social, porque eu não trabalho com as mulheres [...] e com as crianças é trabalhado de forma textual, através de desenhos. Eu fico só na questão do desenhar [...] não falo da violência sofrida na vida deles, falo mais de maneira abrangente [...] (Pedagoga)

É importante observar a insegurança por parte das funcionárias em abordar a temática violência com as mães e filhos(as), e essa insegurança acaba por imobilizá-las, de modo que, em suas atividades, evitam trabalhar a questão. Na medida em que essa insegurança afeta a pedagoga, levando-a a substituir a

abordagem da violência sofrida pelas crianças pelo jogo, enquanto ação educativa, ela (a pedagoga) está privando de integrar suas vivências pessoais nas atividades. Arpini (2003, p.73) fala sobre essa dificuldade que educadores(as) e outros(as) têm em lidar com situações dolorosas e que marcam o passado de pessoas abrigadas: *“A instituição abre espaço para trabalhar suas histórias de vida, suas dores, tristezas e violências. [...] percebe-se que há um silenciamento dentro da instituição, gerado pelo temor a esse passado”*.

A função primeira de um abrigo é proteger, salvar vidas; contudo, além da proteção, o abrigo deve desenvolver ações educativas que possam discutir o sentido da violência em suas vidas, visto que isso poderá resultar na propagação de forças e poder das mulheres que vivenciam a violência.

A discussão sobre **quantidade satisfatória de cursos e atividades educativas** para os(as) filhos(as) e as mulheres abrigados na casa, encontra-se nos relatos abaixo:

Deixa muito a desejar, nós teríamos que fazer muito mais projetos nesse sentido [...] geralmente temos seis mulheres cada uma com cinco filhos e não tem como trabalhar isso, precisamos de parcerias. Esse ano nós pouco trabalhamos esses projetos, até porque depois da implantação e divulgação da Lei Maria da Penha, eu acho que o número de casos aumentou muito, e de casos mais graves, de mulher correr risco de vida e se ter que tirar ela do estado [...]. (Assistente Social)

De ter tem, mas precisa mais. (Assistente Judiciária)

No momento não está acontecendo, porque são as oficinas, no momento não. (Psicóloga)

Não, de jeito nenhum, muito pelo contrário, falta espaço e recursos suficientes, faltam monitores adequados para trabalhar essas atividades e psicólogo infantil. (Pedagoga)

Notamos que, sobre esse aspecto, o sentimento de insatisfação foi unânime. Nos depoimentos das funcionárias, fica evidenciado o descontentamento e o despreparo da Casa em trabalhar com a complexidade do cotidiano de um abrigo para mulheres em situação de violência. Percebemos, nas falas das funcionárias, a busca por um “programa ideal” que funcione como um espaço em que o sofrimento e a dor possam ser transformados em ação positiva.

Perguntamos, também, se os **cursos oferecidos vêm possibilitando melhoria no desempenho escolar das crianças** abrigadas e de que forma.

[...] com a criança, essas ações são pouco desenvolvidas, [...] a pedagoga é que trabalha, indo à escola pra trazer as atividades da criança, mais no sentido do abrigo, em resolver a situação dessa criança quando está aqui para não ficar sem escola, comunicar a escola [...] porque tem crianças que ficam aqui até 15 dias e às vezes tem que acelerar a saída dessas mulheres devido às crianças [...]. Nós deveríamos ter muito mais parceria porque nós não temos condições de elaborar e fazer esses cursos porque tudo é dispendioso, depende de material e a maioria das vezes sai do nosso bolso para realização desses cursos [...]. (Assistente Social)

Essa questão é mais com a pedagoga, eu não sei te informar, mas acredito que sim. (Assistente Judiciária)

[...] Sempre é positivo, [...] no momento em que acontecia é válido, as crianças gostam [...] (Psicóloga)

[...] não existe esses cursos, se existisse com certeza melhoraria o desempenho das crianças [...] (Pedagoga)

Quanto a esse assunto, a maioria das entrevistadas considera que não existem cursos e demonstra a preocupação em promover espaços de reflexão, visto que a estadia numa casa-abrigo deverá possibilitar reflexão sobre a situação da violência sofrida, as oficinas e cursos permitirão o relacionamento e a troca com outras pessoas em situação similares. Sendo assim, os diversos tipos de atendimento “tendem” a promover uma tomada de consciência e uma avaliação da direção a ser seguida.

Ao falar das **atividades e curso preferido pelas mulheres e filhos(as)**, as funcionárias afirmaram que:

O curso preferido pelas mulheres é informática, que é oferecido pelo SENAC em parceria, mas nem sempre se consegue, é muito difícil a gente conseguir. (Assistente Judiciária)

Pelas mulheres é o corte-costura, culinária, bordado, cabeleireiro, biscuit [...] (Assistente Social)

Eu vou te falar dentro do meu trabalho não é um curso, mas é pronto atendimento. Elas gostam muito da questão do trabalho da autoestima, saber sobre saúde e se redescobrir na questão de saber o que elas querem fazer quando sair daqui. (Psicóloga)

Na entrevista, elas dizem que gostariam de aprender culinária, bordados, coste-costura, atividades de pintar artesanatos de maneira geral porque muitas delas são domésticas. [...] As crianças gostam de desenhar, pintar e assistir vídeo. (Pedagoga)

Na maioria das respostas, ficou evidenciado que o curso preferido pelas mulheres abrigadas são aqueles que não exigem qualificação, o que vem corroborar com o que Saffioti e Almeida (1995) constataram em um estudo realizado no estado do Rio de Janeiro: quanto à ocupação de mulheres que denunciam violência doméstica, 35,4% eram donas-de-casa; 25,5% estavam inseridas no setor de serviços e 17,6% prestavam serviços domésticos, um perfil parecido com as abrigadas na Casa-abrigo de São Luís.

Quanto ao **encaminhamento dos(as) filhos(as) das mulheres para escolas, creches, atividades de recreação ou assistência psicológica**, obtivemos as seguintes respostas:

Assistência psicológica sim, agora atividade para escola não, essas crianças não podem sair daqui, só saem com a mãe. Aí é que entra a pedagoga, que vai até a escola e traz as atividades para serem feitas aqui, mas isso é mais com as crianças pequenas. Já de 5ª e 6ª série é mais difícil de ser trabalhado e é uma perda grande dessas crianças [...] (Assistente Social)

Quando estão na Casa não, devido ao sigilo, após se desligar ajuda-se, por exemplo, se a criança não está na escola, procuramos fazer o encaminhamento para a criança poder fazer a matrícula, se a mãe precisar trabalhar, se tenta colocar a criança na creche [...] (Assistente Judiciária)

Não, eles ficam aqui mesmo, aí a pedagoga desenvolve um trabalho com eles de desenhos, de pinturas, atividades não escolar, a questão mais de recreação. (Psicóloga)

Assistência psicológica são, [...] se elas não estiverem matriculada, encaminha-se para a escola, muitas vezes eu vou até as escolas pedir uma vaga [...] (Pedagoga)

Percebemos a necessidade de a equipe de funcionárias da Casa-abrigo desenvolver um olhar especial em relação às crianças, visto que o trabalho com elas fica a cargo só da pedagoga, não existe um atendimento psicológico direcionado especialmente para elas, apesar de haver a figura do psicólogo na instituição.

Soares (2000), ao abordar a clientela infantil em suas recomendações sobre o programa de atendimento nos abrigos, diz:

Nos abrigos, as crianças devem, necessariamente, receber atendimento psicológico (elas sofrem direta e/ou indiretamente a violência experimentada pela mãe) e atenção especial no sentido de assegurar-lhes as atividades básicas (estudo, recreação, acompanhamento médico etc.) (SOARES, 2000, p. 75)

No que se refere ao **relacionamento das escolas, creches frequentadas anteriormente pelas crianças com a Casa**, verificamos que há uma compreensão da importância da participação da Casa na escola, mas essa compreensão ainda é muito limitada, pois esta se dá mais no sentido de comunicar e justificar a ausência da criança durante o abrigamento, a fim de que a mãe possa não perder o benefício social. As atividades escolares, em sua maioria, não são acompanhadas pela profissional da Casa, principalmente daqueles que possuem o nível de escolaridade mais alto. A fala da pedagoga já transcrita anteriormente e aqui retomada exemplifica essa questão:

[...] eu sou só uma pedagoga, não tenho monitor, então o conteúdo pedagógico não é trabalhado por mim, porque são faixas etárias diferentes, nível cognitivo diferentes, séries diferentes. Então eu não tenho como trabalhar com todas essas crianças diferentes e com adolescentes. (Pedagoga)

Apesar de nas entrevistas as funcionárias afirmarem que o relacionamento é bom, percebemos que o envolvimento da escola com a Casa deixa a desejar, dado esse que nos faz refletir sobre o fato de que a escola não está sendo incluída na rede de proteção das crianças em situação de violência, resultando em uma desarticulação das políticas de atenção aos direitos da criança e do adolescente.

O relacionamento é bom. A escola, as diretoras são muito receptivas. [...] Há casos que após o abrigamento se vai até a escola saber por que a criança não está frequentando, por que o Conselho Tutelar sabe que essa criança já foi abrigada e nos procura [...]. (Assistente Social)

Olha, algumas diretora demonstram preocupação e outras nem sabem o que a criança passa em casa. A pedagoga sempre vai para saber o rendimento do aluno ou se estiver em época de prova ela vai buscar as atividades e traz para cá. (Assistente Judiciária)

A pedagoga vai até a escola, comunica a situação ao diretor, aí muitas das vezes, como já teve um caso, eu acho que apenas um, não lembro agora, que foram trazidos os materiais escolares, [...] era adolescente, ele fazia os deveres aqui, mas isso foi um caso, só que foi com uma adolescente, mas as crianças mesmo eu não me lembro de já ter realizado assim [...] (Psicóloga)

O relacionamento é bom, há uma discussão de quanto tempo a criança vai ficar fora, elas acatam esse distanciamento, se mostram preocupadas com a defasagem que a criança vai ter. [...] (Pedagoga)

De acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o abrigo no Brasil é uma medida de proteção utilizada sempre que jovens se encontram em situação de risco, tendo seus direitos violados. Conforme a legislação vigente, essa medida deve ser provisória e excepcional. Dessa forma, a efetivação do caráter provisório da medida dificulta a comunicação entre escola e instituição de abrigo, fazendo com que as ações sejam pontuais e fragmentadas.

Como analisam Siqueira e Dell'Aglio (2006), a instituição escolar, na maioria das vezes, distancia-se dessas questões sociais das famílias, não exercendo o importante papel de fonte de apoio social e afetivo, que pode atuar como fator de proteção para jovens em situação de vulnerabilidade.

Ao perguntarmos se **concomitantemente ao abrigo a mulher sai à procura de colocação profissional e cursos profissionalizantes**, tivemos as seguintes respostas:

A partir do momento que ela está aqui, ela não pode sair, se procura dependendo da habilidade dela. Por exemplo, nós temos uma mulher aqui que não gosta de cozinhar, mas tem a habilidade de limpar, então estamos conseguindo uma casa para ela trabalhar [...]. Vamos nas Agências.... mas depende do perfil dela, porque não podemos indicar qualquer pessoa para uma casa de família, primeiro se observa [...] o que se consegue é mais nessa área serviços gerais, doméstica [...] (Assistente Social)

[...] Os cursos acontecem quando se consegue durante ou pós-abrigo. O maior problema dessas mulheres é a segurança financeira que elas não têm, a maioria não tem nem a passagem do ônibus para poder ir em busca de um emprego. (Assistente Judiciária)

A gente orienta, mas é preciso que ela queira, às vezes sim, mas sabemos que é muito difícil uma colocação em um emprego. [...] O meu sonho, e acredito que seja de toda equipe, é que pudéssemos orientar essas mulheres, depois encaminhando-as para o âmbito

profissional, um ambiente onde ela possa ser inserida e poderemos ficar acompanhando essa mulher após sua saída daqui; dar uma oficina fora para elas, mas isso sabemos que é difícil porque não depende só da gente, mas aqui na Casa o que depende se faz, mas não que se tenha esse compromisso, fazer com que ela já saia daqui empregada, isso é impossível [...]. Às vezes se emprega na casa de família, no ato da saída quando não tem para onde ir, mas isso não é frequente. (Psicóloga)

[...] Há essa preocupação da Casa-abrigo. [...] Há esse elo de ligação da Casa-abrigo com instituições profissionalizantes. (Pedagoga)

Nos depoimentos da equipe, identificamos a preocupação com a saída das mulheres pós-abrigo. Durante o processo de abrigo, a mulher é orientada para que tenha autonomia financeira. Contudo, não há uma política de reserva financeira concomitante ao abrigo, como forma de preparar a mulher para o desligamento da Casa. Sobre este assunto, a teóloga Haidi Jarshell, ao falar das casas-abrigo no seminário “Construindo o diálogo sobre a Lei Maria da Penha”, realizado em junho de 2007, ressaltou que o abrigo é um serviço totalmente dependente de outros serviços, tais como: educação, saúde, moradia, assistência jurídica e psicológica. Ela chama atenção para o fato de que, ainda que se tenha conquistado uma “política de abrigo”, é necessário criar uma “política de desabrigo” para as mulheres vítimas de violência.

Pedimos para que as funcionárias da Casa-abrigo **avaliassem o funcionamento da mesma e apontassem as principais dificuldades, pontos a serem melhorados e pontos positivos.**

Uma das queixas das funcionárias é em relação ao espaço físico, e sobre esse aspecto encontramos consonância com Soares (2000), ao recomendar que o espaço físico de um abrigo deva ser minimamente acolhedor, e que o ideal é que cada família possua um dormitório independente, para garantir o máximo de privacidade. Contudo, a autora reconhece que nem sempre isso é possível, como depreendemos dos seguintes depoimentos:

A Casa, do ponto imediato para resolver a situação da mulher, de tirar o homem da casa, essa situação jurídica, ela resolve. Agora, após o abrigo, esses cursos de capacitação para que essa mulher possa se livrar desse ciclo de violência, nós precisamos melhorar muito [...]. (Assistente Social)

Ter mais oficinas que depende de recursos para comprar materiais. Pontos positivos é quando a gente vê que a mulher desabrigou e está feliz, partiu para uma nova vida, saiu daquele círculo de violência [...]. (Assistente Judiciária)

Dificuldades existem porque temos muita vontade de realizar atividade e nos se sentimos um pouco presas, porque não depende só da gente. Ponto positivo é a união da equipe que flui melhor, mas a dificuldade existe pela falta de material, de estrutura. (Psicóloga)

Ter a definição de um espaço físico para que cada uma de nós possa fazer seu trabalho, possamos ter nossos recursos referente a cada especialidade, ter a melhoria da infraestrutura. Como você pode ver, a Casa está com uma infraestrutura inadequada, ter mais dormitórios com berço, inclusive, porque vem muita mãe gestante para cá, precisamos de um espaço para fazer as oficinas que nós não temos [...] ter um espaço de recreação para as crianças. (Pedagoga)

As falas denunciam a falta de avaliação das atividades desenvolvidas, reflexo da falta de planejamento. Planejamento e avaliação caminham juntos; o planejamento coletivo do trabalho concernente às ações educativas permitirá a discussão sobre metodologias, procedimentos e, principalmente, sobre a avaliação destes. Entendemos que a avaliação pós-abrigamento seja de fundamental importância, para verificar a efetividade e a capacidade de resolução das ações desenvolvidas.

Pouco sabemos a respeito do resultado concreto das políticas públicas nas vidas das mulheres. Como analisa Diniz (2006, p.12), “Não sabemos se, como e quando os atendimentos (insuficientes e mal distribuídos) ajudam as mulheres a superar a situação de violência.”

Ao serem solicitadas a **oferecer sugestões**, as entrevistadas disseram:

Mais cursos de capacitação, mais atividades educativas e que a gente tivesse um espaço maior para que pudéssemos oferecer os cursos aqui mesmo [...] (Assistente Social)

É se conseguir mais cursos profissionalizantes, que elas possam sair daqui qualificadas para o mercado de trabalho. (Assistente Judiciária)

Atividades extra Casa, levar essas mulheres para passear, pra conhecer uma outra situação [...] retornar as oficinas de costura, de pintura, de crochê, de arte, ponto cruz, essas oficinas precisamos retomar [...] E a questão mesmo do divertimento, porque ficar direto dentro de uma casa estressa, mas então uma atividade extra Casa seria muito bom [...] (Psicóloga)

Nós precisamos de monitores para trabalhar com as crianças, ter atividades teatrais [...] pessoas ligadas à arte para vir trabalhar aqui,

peças colaboradoras, ligadas à Universidade, que pudesse fazer um trabalho voluntariado [...] (Pedagoga)

Na análise das falas, fica visível o sentimento das profissionais da Casa em terem espaços específicos para o desenvolvimento de oficinas e cursos que ofereçam meios para que as mulheres possam adquirir a autonomia financeira. Este fator está previsto no Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência contra a Mulher – Plano Nacional (BRASIL, 2003), o qual diz que nas ações programáticas deve constar “a *promoção de inserção profissional, por meio da articulação com rede de parceiros da área social e de atividades internas voltadas para a capacitação profissional, a fim de preparar as mulheres para a inclusão no mercado de trabalho*”.

Contudo, as atividades propostas pelas funcionárias são relacionadas à capacitação das mulheres, no sentido de aumentar a autoestima e prepará-las para a geração de trabalho e renda. Há uma descontextualização das atividades propostas com os pressupostos feministas e com os conceitos de gênero, que dão suporte à política pública de enfrentamento da violência contra a mulher. As estratégias de ação assumidas pelas casas-abrigo no Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência contra a Mulher (2003, p. 60), propõem:

- ♀ Capacitação da equipe – promoção da capacitação, educação continuada e supervisão da equipe interdisciplinar dentro da ótica da violência de gênero;
- ♀ Abordagem de grupo – promoção de oficinas, onde as mulheres possam trabalhar coletivamente a situação de violência vivida e reconstruir a sua autoestima;
- ♀ Abordagem crítica em questões de gênero – repensar as relações de gênero, a cultura machista, a violência social e o poder dos homens sobre as mulheres, revisando valores e promovendo o diálogo e a negociação das relações.

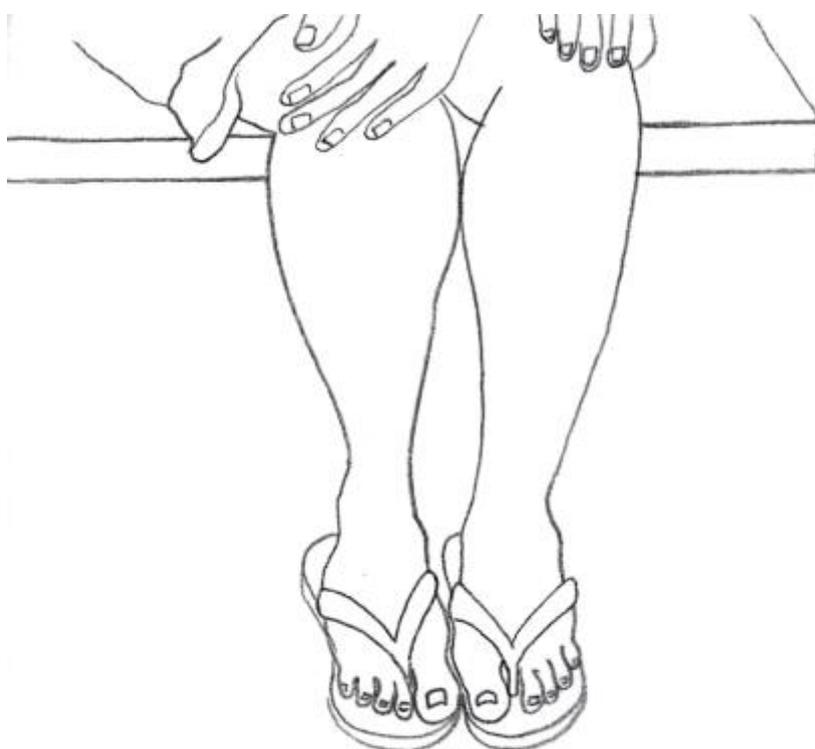
Saffiotti (2004), ao falar da política de combate à violência doméstica, ressalta a necessidade e a urgência da qualificação dessas profissionais em relações de gênero, com realce especial à violência doméstica, fato sobre o qual a

Casa-abrigo de São Luís se ressentem, em conformidade com os depoimentos da equipe atuante.

A formação continuada é fundamental para o desempenho das profissionais nesses serviços, sobretudo porque a maioria não discutiu a questão de gênero em sua formação profissional, tendo em vista que alguns cursos ainda não incorporaram em suas temáticas a perspectiva de gênero, o que se faz necessário.



6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS



VI

Aves da Noite! Asas do Horror! Voéjai!

Que a luz, trêmula e triste como um aí,

A luz do morto não se apaga nunca!

Adentrar o contexto de um abrigo destinado às mulheres e filhos(as) vítimas de violência, buscando conhecer aspectos relacionados ao espaço ali ocupado pelas práticas educativas das funcionárias, assim como analisar as ações educativas desenvolvidas na Casa-abrigo, constitui-se como o cerne deste estudo.

Acreditamos que conhecer esses locais de abrigo, em particular uma casa para abrigar mulheres e filhos(as) em situação de risco de vida, as práticas educativas realizadas no seu interior, e divulgar sua forma de atuação poderá servir como uma contribuição à implementação desse tipo de serviço, assim como para melhor acolher e atender, no sentido de que as mulheres e filhos(as) possam romper com a situação de violência, visto que as casas-abrigo têm como objetivo promover ajuda especializada para ser um recurso para as mulheres que sofrem agressões conseguirem vencer o círculo da violência.

Respostas às primeiras indagações foram perseguidas ao longo de todo o percurso da pesquisa, e os dados encontrados, apesar de não serem conclusivos, nos fornecem indicativos de como as ações educativas se constituem na Casa-abrigo e como são concebidas e praticadas pelas funcionárias, em um local tão peculiar para mulheres em situação de violência. Portanto, uma primeira conclusão a fazermos é que as iniciativas de avaliação sistemática são ainda pontuais e pouco divulgadas. São raras as experiências de avaliações dos serviços sobre suas práticas, sobretudo as educativas.

Nestes 11 anos de existência, a Casa-abrigo de São Luís vem atuando ininterruptamente. Durante todo esse tempo, muito se tem refletido sobre a prática de atendimento e sobre as mulheres e seus filhos, sobretudo com a Lei Maria da Penha, mas pouco se tem pesquisado sobre a Casa, principalmente no que se refere à questão das ações educativas realizadas com as abrigadas e filhos(as).

Uma questão central, no nosso entender, e que nos faz refletir sobre a Casa, é o tempo de permanência das mulheres (máximo de 90 dias). Indagamos o que poderíamos fazer com essas mulheres neste “curto período” de tempo, no sentido de intervenção educativa que possibilite o rompimento do ciclo da violência, e ajudá-las a construir uma nova condição de vida.

O abrigo para mulheres em situação de violência é o último recurso a ser indicado entre os serviços para mulheres. Ao deixar o abrigo, podemos refletir que as mulheres não aderiram à proposta do mesmo, o que pode estar relacionado a

não adaptação ao lugar ou ao fato de as suas necessidades não terem sido atendidas.

Constatamos que o atendimento às mulheres e filhos(as) acontece sem sistematização, embora exista uma equipe multidisciplinar para o acolhimento desse público.

Apesar de apoiarmos a necessidade da existência de uma casa-abrigo especializada para mulheres em situação de violência, temos a preocupação com o funcionamento de serviços, tal a sua importância, e com a participação de um corpo técnico suficiente para o atendimento, preocupação esta que se justifica pelo fato de essas ações não acontecerem de forma satisfatória, devido à falta de um planejamento e de uma formação específica para trabalhar com a temática, além da precariedade em que se encontra a Casa, pois o funcionamento desses serviços impescinde não só de recursos humanos, mas também de recursos financeiros e físicos satisfatórios.

Contudo, sabemos que constituir uma casa que tem como um de seus objetivos a consecução de direitos e proteção não é fácil, visto que as dificuldades encontradas são políticas, culturais e econômicas. As políticas sociais não se configuram como prioridade do estado (exemplo da própria Casa, que é mantida pelo Poder Judiciário), o que implica recursos soltos e mal distribuídos. No entanto, os problemas não devem encobrir a importância de se ter uma casa para abrigar mulheres e filhos(as) em situação de violência. As dificuldades precisam ser encaradas como desafios a serem enfrentados para que novas respostas sejam apresentadas para o enfrentamento da violência contra a mulher.

O investimento na formação das funcionárias para a atuação com vítimas de violência torna-se imprescindível. Essa formação deve ser política, no sentido de buscar a conquista da cidadania plena de todos os envolvidos nesse processo. Nesse sentido, o compartilhamento de objetivos, de informações, de conhecimentos e de uma linguagem comum são essenciais.

Dessa forma, no acolhimento a mulheres que sofrem violência, é de grande importância que as funcionárias da Casa não utilizem sempre as mesmas estratégias de atendimento, não compartilhando de outros valores, deixando de abrir espaços para outras formas de lidar com o fenômeno da violência.

Apesar de a casa-abrigo ser um recurso transitório, achamos de grande importância, pois é um serviço que atua na situação de crise, quando a mulher não

tem para onde ir. Contudo, ela deve estar preparada para, além de acolher, oferecer alternativas, porque se as mulheres adquiriram autoestima, precisam de autonomia a fim de que possam conseguir novas condições de vida e, conseqüentemente, saírem do abrigo em melhores condições.

Logo, o atendimento feito na Casa-abrigo para mulheres de São Luís, através de abordagens de uma equipe multidisciplinar, com um tratamento respeitoso, centrado na promoção da autoestima está adequado no que se refere ao serviço especializado na área da saúde, jurídica e na assistência social. Todavia, a equipe multidisciplinar não tem conseguido desenvolver um trabalho interdisciplinar, sobretudo no tocante às ações educativas. As atividades são desarticuladas, visto que produzem muito mais um recorte social que acaba por excluir um atendimento, que deveria ser pautado no questionamento das relações de gênero, como construção histórico-cultural dos papéis femininos e masculinos, que têm legitimado as desigualdades e a violência contra as mulheres.

Daí o desafio de realizar um trabalho interdisciplinar e intersetorial ser de fundamental importância. É preciso que as ações especializadas interajam e que os agentes dos diversos serviços tenham uma relação dialogada a respeito das atividades realizadas e das atividades pretendidas. Isso vai implicar em que as profissionais conheçam e compreendam as delimitações do objeto de intervenção das colegas com quem desenvolvem o trabalho, construindo um projeto integral e compartilhado.

O trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar e pela coordenadora da Casa e demais funcionárias reúne, primordialmente, esforços no sentido de garantir a proteção e atendimento numa perspectiva de resgate da autoestima e autonomia. Todavia, verificamos a falta de uma ação conjunta desta equipe, de ações planejadas coletivamente, a fim de que pudessem melhorar os caminhos a serem seguidos.

Sem dúvida alguma, a Casa-abrigo representa um verdadeiro avanço na consolidação da política de atendimento à mulher, em São Luís, demonstrando o empenho do Tribunal de Justiça e dos movimentos de mulheres na reivindicação de equipamentos sociais deste porte. Contudo, entendemos que há necessidade de uma avaliação da mesma, para que avancemos em sua concepção metodológica, percebendo seus avanços e limitações na abordagem da questão da violência. Logo, é de fundamental importância que haja um acompanhamento pós-

abrigo das mulheres, para que possamos avaliar a efetividade das ações educativas realizadas com as mesmas, pois, de acordo com as próprias funcionárias, apesar de já existirem ações nesse sentido, não é feita nenhuma avaliação das respostas obtidas com as ações.

Ressalvamos o valor da realização de projetos e da avaliação conjunta para a concretização de atividades e um atendimento mais participativo e envolvente. Entendemos que os espaços mais participativos são imprescindíveis para a construção de uma cultura que não seja arbitrária, autoritária, individualista e violenta.

Pelo exposto, encerramos, destacando o papel estratégico que ocupam as profissionais que estão à frente do atendimento na Casa-abrigo para mulheres e filhos em situação de violência. A relação que estas profissionais desempenham com as mulheres e filhos em situação de violência pode implicar, de forma decisiva, nos processos de ruptura ou na manutenção da mulher no ciclo da violência. As ações educativas na perspectiva de gênero, planejadas e articuladas com toda a equipe multidisciplinar são elementos que vão fazer a diferença na qualidade da atenção e devem ser incorporados de forma sistemática neste tipo de política pública.

Nesse sentido, sabemos que a política social em si não é capaz de reverter o quadro com o qual nos deparamos, mas entendemos que a luta para o fortalecimento de políticas sociais que atendam aos direitos básicos da população podem provocar mudanças mais profundas e radicais.

Apesar de tudo, o poema a seguir, de forma muito feliz, retrata o momento atual que vivemos:

*No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança
No novo tempo, apesar dos castigos*

*De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga
Pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
De todos os pecados, de todos enganos, estamos marcados
Pra sobreviver
No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos nas ruas, quebrando as algemas
Pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
A gente se encontra cantando na praça, fazendo pirraça.*

Esta letra da música “Novo tempo”, de Ivan Lins e Vitor Martins, expressa, de certa forma, que estamos vivendo um novo tempo, que resultados relativos à violência doméstica já se fazem sentir. As mulheres estão mostrando que podem se libertar do ciclo de violência, seja pelo rompimento da relação com o agressor ou pela formalização de processos judiciais ou mesmo por mudanças relacionadas aos pactos domésticos e conjugais. Dessa forma, políticas públicas de enfrentamento da violência de gênero têm colaborado para que mulheres rompam com a muralha do silêncio e se libertarem do ciclo de agressões. É o que esperamos contribuir com nosso estudo.



REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANDRADE, Santos Sandra. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, E. D. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Direitos humanos e não-violência**. São Paulo: Atlas, 2001.

ARDAILLON, Daniele. **Estado e Mulher**: Conselhos dos Direitos da Mulher e Delegacias de Defesa da Mulher. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

_____. **Sobre a Violência**: Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia ciência e profissão**. Vol. 21, n. 3, 2003.

_____. **Violência e exclusão**: adolescência em grupos populares. São Paulo: EDUSC, 2003.

ATTALI, Jacques. **Dicionário do século XXI**. Rio de Janeiro. Record, 2001.

ÁVILA, Maria Betânia. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (org) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1999.

BIRMAN, Joel. **Corpos e formas de subjetivação em Psicanálise**. (1998) Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro. Retirado em

18/05/2010 de scholar.google.com.br/CORPOS E FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO EM PSICANÁLISE.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, 20 dez. 1996.

_____. **Termo de Referência**: Apoio a casas abrigo e centros de referência. Presidência da república secretaria especial de políticas para as mulheres, 2002.

_____. Secretaria especial de políticas para as mulheres (SPM). **Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher - Plano Nacional**: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas. Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, 07 ago. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Conselho Nacional de educação. Conselho pleno Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 novembro 2010.

_____. Presidência da República. **Conferência nacional de políticas públicas para mulheres**: conferências municipais e/ou regionais e conferências regionais de política para as mulheres. Brasília: Secretaria especial de políticas para as mulheres, 2007.

_____. Presidência da República. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2009.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. **O martelo das feiticeiras Malleus maleficarum à luz de uma teoria simbólica da história**. In: KRAMER, Heinrick; SPRENGER, James. Rio de Janeiro: Recor: Rosa dos tempos, 2007.

CAMARGO, Márcia. e AQUINO, Sílvia. de. **Redes de cidadania e parcerias- Enfrentando a rota crítica**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher-plano nacional. Brasília, (2003).

CEDAW: Relatório Nacional Brasileiro. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Coordenação de Flávia Piovesan e Sílvia Pimentel. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos da Mulher, 2002.

CHARTIER, R. Diferença entre os sexos e dominação simbólica. (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre a mulher. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria; HEILBORN, Maria Luiza (orgs). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Sobre mulher e violência, Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

_____. Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.

CITELI, Maria T. Fazendo Diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. Florianópolis: **Revista de Estudos Feministas**. Vol. 9, n. 1. CFH/UFSC, 2001.

COSTA, Márcia Regina da; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **A violência: natural ou sociocultural?** São Paulo: Paulus, 2006.

DEL PRIORI, Mary. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**. São Paulo: Senac, 2000.

DINIZ, Simone Grilo; SILVEIRA, Lenira Politano; e MIRIN, Liz Andéa Lima (org.). 2006. **Vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher (1980-2005)**. São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde. Disponível em www.mulheres.org.br/25anos.

EISLER, Riane. A deusa da natureza e da espiritualidade – um manifesto ecológico. In CAMPBELL, J. (et al.). **Todos os nomes da deusa**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FERMOSO, Paciano Estebanez. **Pedagogia social**. Fundamentación científica. Barcelona. Editorial Helder. 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. (L. M. P. Vassallo, Trad). 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FRASER; Márcia Tourinho Dantas; GONDIM; Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, 2004.

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V.C. e HEILBORN, Maria Luiza. Antropologia e feminismo. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des droits de l'enfant (ide), 2005.

_____. (Coord). **Projeto Carta da Terra**. São Paulo: IPF, 1999.

GANDIM, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1985.

GARCIA-HIDOBRO, Juan Eduardo. La educación popular. In: LATAPÍ, Pablo.; Castillo (orgs.). **Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina**. México, DF, Crefal. 1985.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola. 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez. 1999.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação, políticas públicas, e educação. Rio de Janeiro: v. 14, n. 50, 2006.

GROSSI, Patrícia Krieger. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais da saúde. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 133-149.

HEISE, Lori. **Violencia contra la mujer: la carga oculta sobre la salud**. Washington (DC): OPAS, 1994.

KESIC, Vesna. O estupro como crime de guerra e o direito internacional. **Folha feminista**, São Paulo, nº 41, abril de 2003.

INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

IZUMINO, Wânia Pasinato. Delegacias de Defesa da Mulher e Juizados Especiais Criminais: Contribuições para a Consolidação de uma Cidadania de Gênero. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, Ano 10, n. 40, 2002.

JELIN, Elizabeth. Mulheres e direitos humanos. **Estudos Feministas**. Vol 2, n.3 Riode Janeiro: 1994, p.117-49.

JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade**, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOZANO, J,E,A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. IN: FERREIRA, Graciela B. **Manual de capacitacion y recursos para La prevención de La violencia familiar**. Asocisación Argentina de la prevención de la violencia familiar: Buenos Aires, 1998.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia Social y Política**. Madrid: Editorial Cepe. 1993.

MACHADO, Lia Zanotta. **Masculinidades e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea**. In: SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boi Tempo; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004

MARANDINO, M. *et al.* A educação não-formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS – ENPEC, 4, 2004, Bauru. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – ENPEC**, 2004.

MATURANA, Humberto. **A**; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (Orgs.). Belo Horizonte **ontologia da realidade**: Editora UFMG, 1997.

MÉLEGA. **Cirurgia Plástica: Fundamentos e Arte, Princípios Gerais**. Rio de Janeiro: MEDSI. 2002.

MELO, Hildete Pereira de; Piscitelli, Adriana; Maluf, Sônia Weidner; Puga, Vera Lucia (org). Olhares Feministas. In: **O movimento feminista no Brasil**: dinâmica de uma intervenção política. Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
_____. (Org.).Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Processos de construção do espaço profissional do assistente social em contexto multiprofissional**: um estudo sobre o Serviço Social na Estratégia Saúde da Família. Projeto de Pesquisa: UFSC/CNPq. Florianópolis, 2006.

MORAES, Rosana R. **Violência doméstica**: um olhar na política de acolhimento de mulheres em situação de risco no município de Belém. 2003. Disponível em: <http://www.unama.br/extensao/sit/modulo1/paginas/artigos/ViolenciaDomesticaUmOlharPoliticaDeAcolhimento.doc>.

NARVAZ, Martha Giudice. **Submissão e resistência**: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UFRGS. 2005.

NATANSOHN, Leonor Graciela. Medicina, gênero e mídia: comentários acerca do programa mulher da TV Globo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/UFSC, v8, n 8. 1, 1999.

NÉLISSE, Claude. L'Intervention:catégorie Floue et coonstruction de l'objet. In: NÉLISSE, Claude (1997) (dir.) **L' Intervention: lês savoir em action**. Sherbrooke: Éditions GGC, 1997.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, gênero e educação. In: Carvalho. M.E.P.; Org. **Gênero e educação**: Múltiplas faces, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

NUNES, Sílvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade em Freud. Tese de Doutorado I. M. S. da UERJ, 1996.

OPAS – **Organización Panamericana de la Salud**. in Protocolo de Investigación. La ruta crítica que siguen las *mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar*. 1999, Washington D.C.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: editora Contexto, 2007.

PIANCASTELLI, Carlos Haroldo; FARIA, Horácio Perreira de; SILVEIRA, Marília Rezende da. O trabalho em equipe. In: SANTANA, José Paranaguá de. **Organização do cuidado a partir de problemas**: uma alternativa metodológica para atuação da equipe saúde da família. Brasília (DF): OPAS, 2003. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/rh/publicações/textos/ACF18/.pdf>>. Acesso em: 23 agosto de 2010.

PARK, M. B. **Palavras-chave em educação não-formal**. Campinas: Setembro, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUINTANA, Cabanas, J. M. **Pedagogia Social**. Madrid: Dykinson, 1993.

_____. Antecedentes Históricos de la Educación Social. In: PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

REQUEJO, Osório Augustín; CARIDE, Gómez J. A. La formación de animadores: Universidad de Santiago de Compostela. In: MARIN IBÁÑEZ, R.; PEREZ-SERRANO, G. (Org.). **La Pedagogía Social en la universidad**. Realidad y prospectiva. Madrid, ICE, UNED, 1986.

RIBEIRO, Sônia Amaral Fernandes. **Violência doméstica contra mulher: análise da Casa abrigo de São Luís-ma: São Luís, 2004.** (dissertação de mestrado em políticas públicas).

ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. **Casas-abrigo no enfrentamento da violência de Gênero. São Paulo:** Veras editora, 2007.

ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. **Violência de gênero e políticas públicas no Brasil: Um estudo sobre as casas-abrigo para mulheres em situação de violência doméstica.** São Luís: UFMA, 2005. (tese doutorado em políticas públicas).

RUFFA, Beatriz. **Mujeres maltratadas: casas-refugio y sus alternativas.** Buenos Aires: SENDA, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero.** São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani e ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero: poder e impotência,** Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. O estatuto teórico da violência de gênero. In: SANTOS, J. V. T. dos (Org.). **Violência em tempo de globalização.** São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** *Cad. Pagu* [online]. 2001, n.16.

_____. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** *labrys, estudos feministas* [on line], número 1-2, julho/dezembro 2002.

_____. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Percecu Abramo, 2004.

_____. O estatuto teórico da violência de gênero. In: SANTOS, José Vicente dos. **Violências no tempo da globalização**. São Paulo: Huicitec, 1999, p. 142-163.

SANT'ANNA, Denise. Bernuzzi. **Corpos de passagem**. São Paulo: Estação liberdade, 2004.

SANTOS, Cecília MacDowell. **Da delegacia da mulher à lei Maria da Penha: Lutas feministas e políticas públicas sobre violência contra mulheres no Brasil**. Coimbra: oficina do CES publicação seriada do centro de estudos sociais, PAGU/UNICAMP, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARTI, Cynthia Andersen. O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido. In: **Congresso Internacional de Lasa**, 21 , 1998, Chicago. *Anais...*Chicago: Illinois, set. 1998.

SARTORI, Ari. Homens e relações de gênero entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis. In: BRUSCHINI, Cristina & PINTO, Céli. **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8a ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003. (Coleção educação Contemporânea).

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação**. UFSCCED. Florianópolis. Ed. Da UFSC: NUP/CED, v.21, n. 01, 2003, p.121-149.

SCOTT, Joan. Wallach. Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, 16 (2), 1998, pp. 5-22.

_____. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

SOIHET, Rachel. **Formas de violência, relações de gênero e feminismo.** Conferência na abertura do III encontro enfoques feministas e as tradições disciplinares nas ciências e na academia, promovido pela REDEFEM na UFF, 2001.

_____. **A cidadã paradoxal:** as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

_____. Formas de Violência, Relações de Gênero e Feminismo. Olhares feministas. In: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira de; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lúcia (orgs.) **Coleção Educação para Todos** ; v. 10. Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

SIQUEIRA, Aline. Cardoso; BETTS, Mariana Kraemer; DELL'AGLIO, Débora. Dalbosco. Redes de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2006, p. 149- 158.

SISSA, Giulia. Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In: Duby, Georges e Perrot, Michelle. **História das mulheres no ocidente.** Vol. 1: a antiguidade: Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 1990, p. 79-119.

SOARES, Barbara Musumeci, **Mulheres Invisíveis:** Violência conjugal e as novas políticas de segurança, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Guia prático para um programa de segurança para a mulher.** Rio de Janeiro, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

TRILLA, Bernet Jaume. **A cidade educadora.** I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Prefeitura de Barcelona: Barcelona, 1996.

VECTORE, Celia. **O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil.** *Psicol. USP* [online]. 2003, vol.14, n.3, pp. 105-131.

VESNA, Kesic. O estupro como crime de guerra e o direito internacional. Folha feminista n. 41, São Paulo, abril de 2003.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Revista Pro-Posições**. São Paulo. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação: Unicamp. Vol. 14, n. 2 (41), p. 21- 29, maio/ago, 2003.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação Não-Formal**: Cenários de criação. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Centro de Memória, 2001. p. 9-39.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres [on line], 2006.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA

Dados de identificação:

Formação: _____ Tempo de trabalho na Casa: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Questões:

1. Existem cursos na Casa para os(as) funcionários(as) que desenvolvem os processos educativos com as mulheres e filho(as) abrigados(as)?
2. Quais as atividades educativas relativas à violência sofrida pelas mulheres e filhos(as) abrigados(as) desenvolvidas na Casa?
3. Quais são os objetivos das atividades educativas?
4. Quem participa das programações e avaliações destas atividades?
5. Se possível, apresente-nos como seria, para você, uma atividade educativa.
6. Quais as dificuldades e satisfações que têm sido oferecidas por estas atividades?
7. Há algum acompanhamento pós-saída da Casa?

Muito obrigada!

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FUNCIONÁRIAS

Dados de identificação:

Formação: _____ **Tempo de trabalho na Casa:** _____
Idade: _____ **Estado civil:** _____

Questões:

1. Como são as atividades educativas sobre violência desenvolvidas por você com as mulheres e filhos(as)?
2. Quais são os objetivos das atividades educativas?
3. Como ocorre a participação nas atividades? Como elas são programadas e avaliadas?
4. Descreva uma situação com resultados positivos ou negativos da atividade educativa desenvolvida por você.
5. Em que medida as ações educativas contribuem para a melhoria da qualidade de vida das mulheres e filhos(as) abrigados(as).
6. A Casa realiza oficinas com grupos de mulheres adotando a perspectiva de gênero?
7. Nas oficinas é trabalhada a autoestima das mulheres?
8. É discutido o significado da violência em suas vidas?
9. Estes oferecem informações sobre saúde, sexualidade, cidadania e direitos humanos?
10. Você considera que a Casa possui quantidade satisfatória de cursos e atividades educativas para os(as) filhos(as) das mulheres abrigadas?
11. Esses cursos vêm possibilitando a melhoria no desempenho escolar das crianças abrigadas? De que forma?
12. Na sua opinião, qual a atividade ou curso preferido pelas mulheres e filhos(as)? Por quê?
13. Os(as) filhos(as) das mulheres abrigadas são encaminhados(as) para escolas, creches, atividades de recreação ou assistência psicológica?
14. Como é o relacionamento das escolas e creches frequentadas anteriormente pelas crianças?
15. Concomitante ao abrigamento, a mulher sai à procura de colocação profissional e cursos profissionalizantes? Comente:
16. Como você avalia o funcionamento da Casa-abrigo para mulheres em situação de violência? Aponte as principais dificuldades, pontos a serem melhorados e pontos positivos.
17. Ofereça-nos sugestões de atividades.

Muito obrigada!