

# A Educação Promovendo a Cidadania e o Enfrentamento da Violência de Gênero

## *Autores:*

**Silvana Azevedo de  
Freitas Sampaio** -  
Mestre em  
Planejamento em  
Políticas Públicas

**Maria Helena de Paula  
Frota** – Doutora em  
Sociologia -  
Universidad de  
Salamanca

## **Resumo**

É notório o elevado índice de violência praticada no mundo. A violência de gênero é um dos tipos que está bastante em evidência. Constitui um grave problema de violação dos direitos humanos, sendo um fenômeno que atinge, principalmente, as mulheres de todas as classes sociais, raças, etnias, religiões e escolaridade. É considerada um problema social dentro do contexto atual. E, buscando a solução para essa problemática, a educação é analisada como um instrumento para a promoção da cidadania e o enfrentamento da violência de gênero, visando a resguardar os direitos das vítimas, bem como uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Violência.

## **Abstract**

It is clear the high level of violence in the world. Gender violence is one of the types that are quite evident. Constitutes a serious violation of human rights, is a phenomenon that affects mainly women of all social classes, races, ethnicities, religions and education is considered a social problem within the current context. And looking for the solution to this problem, education is considered as an instrument for the promotion of citizenship and addressing gender-based violence in order to protect the rights of victims, as well as a fairer and more egalitarian.

**Keywords:** Education. Genre. Violence

## Introdução

Esse artigo é fruto de uma pesquisa documental realizada durante os anos de 2010 a 2012, período em que cursamos o Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará.

Com o objetivo de refletir sobre a violência de gênero como problema social no contexto atual, e, procurando analisar a educação como um instrumento para a promoção da cidadania e enfrentamento da violência, realizamos várias pesquisas em documentos de domínio público, o que resultou na elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Políticas públicas de educação para a promoção da cidadania e o enfrentamento da violência de gênero”, sob a orientação da professora, Dr.<sup>a</sup> Maria Helena de Paula Frota.

O assunto abordado é algo que consideramos de suma importância para a sociedade, em virtude da realidade violenta que vivenciamos. Sempre que participamos de palestras, encontros ou seminários sobre segurança pública, a temática da violência vem à tona, haja vista, principalmente, os elevados índices que vêm sendo exibidos diariamente. Durante esses eventos, há quase sempre uma cobrança da polícia, como forma de responsabilizá-la pela solução da segurança social, como se a polícia fosse à única responsável para resolver esse problema.

Acreditamos que a violência social, bem como a violência contra a mulher não é apenas responsabilidade da polícia, mas sim de toda a sociedade. Pensamos que se cada um fizer a sua parte, nossa realidade social será bem diferente. Quando temos esses pensamentos, porém, logo nos vem à mente o modo de viver de muitas pessoas, o que nos leva a fazer algumas indagações: como esperar que cada pessoa faça a sua parte na sociedade se há tantas desigualdades, tantas injustiças? Como alguém que não possui as mesmas vivências terá atitudes semelhantes de alguém que as tem? De que forma a educação pode contribuir para a conscientização da população sobre os direitos do cidadão? Essas indagações nos reportam a outros pensamentos com a intenção de contribuirmos, de alguma maneira, com a (re)

educação social e o enfrentamento da violência contra a mulher. Diante disso, realizamos a pesquisa com a intenção de fazer algo pela sociedade.

## 2 Ideia de Educação

Na lição de Forquin (1993), em sua obra *Escola e cultura*, a educação é sempre um fenômeno ocorrente entre pessoas, e que supõe comunicação, transmissão ou aquisição de algo como, por exemplo, conhecimentos, crenças, hábitos, valores, etc. Com suporte nessa ideia de educação, como um processo social de compartilhamento de saberes diversos, podemos compará-la com a educação moderna que, contrariamente, está baseada no ensino-aprendizagem, em que há a primária de lados opostos, onde um possui o conhecimento e o outro lado não.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), no texto *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e possibilidades*, a ideia de educação é de que esta é reprodutora dos modelos sociais de desigualdade que mantêm e legitimam os privilégios sociais de determinados grupos. Sendo assim, na leitura desses autores, a educação, para Bourdieu, não tem caráter transformador, passando a ser mera reprodução de determinados interesses do sistema, mantendo o *status quo* de certa ordem social, a desigualdade proposital que dá legitimidade e credibilidade a práticas e valores sociais.

Para Bourdieu (1998), em seu livro *O poder simbólico*, a reprodução e a manutenção da ordem social por via da educação, que tem por base a desigualdade social, bem como sua legitimação, acontecem mediadas por exercícios do que ele chama de Poder Simbólico. Para o Sociólogo francês,

*O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1998, p. 9).*

Tomando-se por base essa noção de poder, entendemos que as instituições educacionais, em particular, estabelecem realidades concebidas como “verdades”, estando impostas com base em uma linguagem que possibilita alienar sua

capacidade crítica de analisar práticas sociais viabilizadoras e legitimadoras de desigualdades. Bourdieu (1998, p. 10) recorre, ainda, ao conceito de ideologia que, segundo ele, constitui “produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo.”

O autor ressalta que,

*A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominantes; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1998, p. 10).*

Ultrapassando a relação dicotômica dominador/dominado, trazida por Bourdieu (1998), buscamos compreender a educação com arrimo em outros aspectos presentes no processo educacional, ou seja, procuramos entender a educação com proveniência nas relações de poder não polarizadas. Consideramos importante trazer algumas contribuições de outros autores que trabalham a educação e a escola numa perspectiva considerada pós-moderna e pós-estruturalista e, para tanto, optamos pelo texto de Silva (1995a), intitulado *O projeto educacional moderno: identidade terminal?*

Na intelecção desse pesquisador de renome internacional (SILVA, 1995a), a ideia de educação existente nas instituições sociais advém do senso comum moderno, constituído com apoio de narrativas que adotam a noção de progresso social constante, da supervalorização da razão e do conhecimento científico, que se faz necessário, também, no estabelecimento da ideia de um sujeito destinado a essa educação. Tal noção de sujeito está representada na autonomia e na racionalidade, sendo a própria educação um instrumento de realização desses ideais modernos. Ele considera que o sujeito dessa educação é forjado pelo que ele chama de grande narrativa, sobrevivida do ideal moderno de emancipação, liberdade e racionalidade.

Na compreensão do autor, para a existência de uma educação moderna, se faz necessário um sujeito moderno, ou seja, o sujeito da educação; e, que a tarefa

central da educação e da escola é formá-lo. A visão que se tem desse sujeito parte de uma perspectiva de independência e autonomia em relação à sociedade, dotado de uma consciência unitária, não contraditória, partida ou fragmentada. Esse é o sujeito da educação; e para a educação.

Assim, de acordo com as reflexões de Silva (1995a), a educação constitui ferramenta importantíssima para governar pessoas, ao passo que as torna capazes de praticar o autogoverno.

Acentua o autor, ainda, que

*O próprio sujeito autônomo é resultado não de uma operação de desvinculação em relação ao poder, mas de uma ocultação do vínculo de sua auto-regulação com o poder. O sujeito autônomo não é mais livre e sim mais governável, na medida em que autogovernado (SILVA, 1995a, p. 249).*

### 3 Violência de Gênero

A sociedade passa, hoje, por transformações em suas instituições. As novas concepções familiares, bem como as mudanças dos papéis sociais da mulher causam uma revolução no espaço doméstico. O reconhecimento das mulheres como sujeito de direitos surge nesse panorama de revolução, em que todas essas mudanças foram e continuam sendo geradoras de conflitos. Sendo assim, podemos dizer que a violência de gênero é algo discutido socialmente e que está bastante em evidência. É levada a análise diariamente, haja vista, principalmente, as atitudes violentas praticadas e a divulgação de informações acerca de casos sob os diversos tipos de violação de direitos.

Alguns autores passaram a utilizar o tema “violência de gênero” como um conceito mais amplo do que “violência contra a mulher” (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995). O conceito de violência de gênero abrange não apenas as mulheres, mas também crianças e adolescentes, objeto da violência masculina, que, no Brasil, é constitutiva das relações de gênero. A expressão é também muito usada como sinônimo de violência conjugal, por englobar diferentes formas de violência, envolvendo relações de gênero e poder, como a violência perpetrada pelo homem

contra a mulher, a violência praticada pela mulher contra o homem, a violência entre mulheres e a violência entre homens (ARAÚJO; MARTINS; SANTOS, 2004). Nesse sentido, podemos considerar a violência contra a mulher como uma das principais formas de violência de gênero.

Muitos pesquisadores e estudiosos dedicam-se ao assunto violência de gênero, com o intuito de investigar suas causas, a fim de procurar soluções para esse problema que aflinge a sociedade. É difícil imaginar quantas pessoas sofrem diariamente, portanto, o tema violência de gênero é de interesse de todos, já que possibilita o debate sobre a violência, as relações de gênero, a questão cultural, a conquista do espaço feminino na sociedade, os direitos e deveres, a responsabilidade, a educação, entre outros.

O conceito de gênero passou a ser utilizado no Brasil, nos anos 1990, com a divulgação da obra de Joan Scott. A autora expressa que o vocábulo gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como um modo básico de significar relações de poder (SCOTT, 1995).

Frota (2004, p. 16), em exame acerca da posição de Joan Scott ressalta,

*O gênero é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. Com a proliferação desses estudos, o gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens. O uso do gênero põe em destaque todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. Este uso de gênero se refere aos domínios estruturais e ideológicos que implicam as relações entre os sexos.*

E, ainda, refletindo sobre o conceito de gênero, em concordância com o pensamento de Scott, Osterne (2007, p. 131) complementa, quando esclarece:

*Foi, portanto, para rejeitar o determinismo biológico implícito no uso das dicções sexo ou diferença sexual, e para enfatizar o aspecto relacional das definições normativas da feminidade, ou seja, para destacar o caráter, fundamentalmente, social das diferenças fundadas sobre o sexo que apareceu a palavra gênero.*

Compreendemos que, ao falar de gênero, é necessário voltar a perspectiva para toda a diversidade e no sentido de toda a subjetividade que envolve as relações entre humanos. Portanto, acreditamos que, para discutir gênero, é necessário entender que não se trata de uma questão biológica, determinada apenas por diferenças sexuais. Esse ponto passa por um contexto social, que se refere a papéis e a relações entre homens e mulheres. Precisamos entender como esses papéis se manifestam e se fixam em uma sociedade.

A relação dicotômica entre a condição humana biológica, de um lado, e a social, do outro, deram origem às primeiras ideias de gênero. Atualmente, algumas correntes feministas ainda consideram a concepção de gênero com base nas diferenças estabelecidas em momentos históricos diferentes, os quais contribuem na feitura de formas diferentes de desigualdade. Essa concepção de gênero que considera a diferença biológica entre homens e mulheres, bem como as posições sociais historicamente constituídas e destinadas a cada um deles, se perfazem como base das práticas discriminatórias e desiguais entre as pessoas. Com arrimo em tais diferenças, Pessis e Martín (2005, p. 17), citando Castillo-Martin, (2005), em seu artigo *Das origens da desigualdade de gênero*, argumentam que as diferenças entre macho e fêmea se configuram como desigualdade, pois existem teorias que

*[...] defendem um determinismo biológico originado no dimorfismo sexual e nas especificidades de gênero na função reprodutiva da espécie. Essa especialização de gênero estaria acompanhada, na mulher, por um desenvolvimento da racionalidade inferior ao do homem, em benefício de uma maior afetividade que condicionaria seu comportamento a padrões desiguais e inferiores que aos dos homens.*

Essas autoras consideram que essa concepção explica a origem da violência de gênero, ou seja, se origina uma diferença que se transforma em desigualdade, porquanto considera a inferioridade de um dos lados, bem como envolve não só aspectos biológicos, mas também aqueles de teor social. Portanto, de acordo com Pessis e Martín (2005), a condição de superioridade e inferioridade entre homens e mulheres está relacionada ao tipo de atividade social que cada um dos sexos desenvolve. As mulheres tinham atitudes relacionadas à garantia, à

manutenção e à continuidade do grupo, enquanto as atividades desenvolvidas pelos homens estavam relacionadas à defesa do grupo, dos bens e propriedades.

Na concepção de Pessis e Martín (2005), à importância das atividades laborais que machos e fêmeas exercem, diferentemente, nas relações sociais, estão diretamente vinculadas à relevância das atividades que eles desenvolvem no grupo. Portanto, as divisões de trabalho demandam repartições tecnológicas, prevalecendo o valor do poder exercido por via da capacidade física e tecnológica de proteger o grupo da invasão de outros grupos. Esse lugar de poder é, em geral, o *locus* do homem, do masculino.

Várias autoras tradicionais do feminismo consideram essa relação entre homens e mulheres baseada no patriarcado, tendo seu substrato intensivamente vinculado a uma orientação marxista, trazendo muito a relação dicotômica na perspectiva do explorador/explorado. Dessa forma, em se tratando da questão laboral, Saffioti (2005) assinala que as trabalhadoras brasileiras chegam a ganhar 60% a menos do que os trabalhadores brasileiros, e que esse distanciamento salarial também importa nos distanciamentos funcionais, estando diretamente relacionado às diferenças de níveis de escolaridade entre homens e mulheres. E complementa:

*Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (SAFFIOTI, 2005, p. 42).*

Frota (2004), citando Scott, menciona que na Modernidade a base do direito é o homem, indivíduo abstrato, e, sendo o fundamento do direito, esse “homem abstrato” já se situou a diferença sexual no princípio básico da ordem natural, estando definidos, portanto, a individualidade, o homem e o cidadão, constituindo-se tratamento diferenciado no campo político e social, surgindo a diferença sexual como diversidade.

A autora exprime, ainda, que, na Antiguidade, a mulher era identificada como natureza e que nessa época o pensamento misógino e androcêntrico já estavam presentes nos escritos filosóficos. Foi na Idade Média que esse

pensamento de ideias preconceituosas e desfavoráveis às mulheres se tornou quase hegemônico.

Segundo citação da autora, Augusto Comte (1798-1857) acentuou que a mulher era para ser submissa e desprovida de desejo sexual, tendo como funções servir aos seus maridos e filhos e dedicar-se exclusivamente às tarefas domésticas, manifestando seus dons maternais.

De acordo com Barreira e Lins (1996), enquanto existirem diferenças sexistas e unilaterais que caracterizem as relações sociais e atividades humanas em atitudes masculinas ou femininas, a identidade masculina continuará sendo um elemento de desestruturação social, em virtude da reação violenta do homem ante as transformações sociais. Essas transformações e as mudanças de valores exigem das pessoas uma evolução social na mesma proporção, contudo, nem sempre, todas as pessoas têm essa capacidade.

#### **4 Violência Contra a Mulher**

Tomando como referência o conceito de violência de gênero, segundo a visão de Medrado e Lyra (2008), ou seja, com apoio de uma matriz feminista, fica evidenciado que existem relações desiguais e abusivas entre as pessoas. Essas desigualdades se fundamentam na superioridade da concepção de masculinidade hegemônica, entendendo todas as outras formas de masculinidades e feminilidades em condição de inferioridade. Vamos explorar apenas a violência contra a mulher.

Portanto, observando-se as relações entre os seres humanos, com origem na dominação de uma masculinidade, percebemos que as mulheres são situadas em condições desfavoráveis, tanto nas suas relações com os homens, quanto nas suas ligações com outras mulheres. Baseando-se na concepção de Violência de Gênero, a “Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre as Mulheres”, realizada em Pequim, em setembro de 1995, instrumento internacional de direitos das mulheres, define violência contra mulher como “uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens, que têm causado a dominação da mulher pelo homem, a discriminação contra ela e a

interposição de obstáculos ao seu pleno desenvolvimento.” (FROSSARD, 2006, p. 190).

A Assembleia Geral das Nações Unidas reconheceu a violência contra à mulher como

*[...] qualquer ato de violência de gênero que resulte ou tenha possibilidade de resultar em prejuízo físico, sexual ou psicológico, ou ainda, sofrimento para as mulheres, incluindo, também a ameaça de praticar tais atos, a coerção e a privação de liberdade, ocorrendo tanto em público quanto na vida privada (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1997).*

O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, oriundo da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, ligada diretamente à Presidência da República, afirma o entendimento do Governo Federal com relação à violência contra as mulheres, expressando que,

*A violência contra a mulher acontece no mundo inteiro e atinge mulheres de todas as idades, classes sociais, raças, etnias e orientação sexual. Qualquer que seja o tipo: física, sexual, psicológica, ou patrimonial, a violência está vinculada ao poder e à desigualdade das relações de gênero, onde impera o domínio dos homens, e está ligada também à ideologia dominante que lhe dá sustentação (BRASIL, 2004, p. 73).*

Pessis e Martín (2005, p. 18) acentuam que “tanto a documentação histórica quanto a tradição oral registram a dependência dominante da mulher ao poder masculino”. Elas fazem essa afirmação, buscando compreender a origem das desigualdades de gênero, em suporte e registros documentais constituídos ao longo da história da humanidade, deixando evidenciado que o vínculo de dominação não é recente, pois há práticas desiguais e discriminatórias em curso no mundo inteiro.

Saffioti (1987, p. 47), em seu livro *O poder do macho*, “Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios. São múltiplos os planos da existência cotidiana em que se observa esta dominação.”

A autora continua, ainda, acentuando que,

*No Brasil, data de poucos anos a participação política da mulher, que geralmente se situa na base. Nos diretórios municipais, estaduais e nacionais dos partidos políticos é irrisória a presença feminina. E isto ocorre também nos partidos de esquerda. Ou seja, discriminar negativamente a mulher não constitui uma característica apenas dos conservadores (SAFFIOTI, 1987, p. 48).*

De fato, a participação das mulheres nas relações políticas, nos cenários públicos é muito recente. Na maior parte das lutas coletivas por determinados direitos, estes são conquistados primeiro para o favorecimento dos homens, depois das mulheres. O sufrágio universal é um exemplo disso, e demonstra como a citação anterior, de Saffioti, faz sentido. No Brasil, em especial, os homens tiveram direito ao voto no ano de 1881, ainda no Período Monárquico, contudo, somente em 1932, foi promulgado o decreto-lei, já no Período Republicano, que garantiu o direito ao sufrágio por parte das mulheres.

É importante considerar que os movimentos sociais são recursos significativos para viabilizar mudanças importantes no panorama político, como o caso do sufrágio feminino. E, considerando os constantes movimentos de avanços e retrocessos ocorridos ao longo de mais de 80 anos, desde o direito da mulher ao voto, conquistas significantes podem ser reunidas, sobretudo com a redemocratização da política nacional. O acesso à participação política das mulheres, tanto no ato de votar, quanto de ser votada, criou mais dispositivos legais ou socialmente legitimados, que ampliaram essa atuação. Inclusive hoje, por exemplo, existem partidos que adotam sistemas de cotas para mulheres. Com vistas a garantir suas participações nas eleições, valendo ressaltar, ainda, a vitória eleitoral da presidenta do Brasil, sendo essa mais uma importante conquista feminina.

Na decodificação de Oliveira (2000), em seu texto: *Direitos das mulheres, direitos humanos*, as mulheres são conscientes de que a violência é uma herança histórica de discriminação e negação de direitos, pelo fato de serem do sexo feminino, por serem mulheres. Efetivamente, elas começam a se fazer ouvir nas grandes conferências internacionais de direitos humanos. Por essa razão, nas

últimas décadas, estão sendo ampliadas, cada vez mais, discussões sobre a violência contra as mulheres no âmbito dos direitos humanos, sendo estes, ainda segundo Oliveira (2000, p. 993),

*[...] um elenco de valores, princípios e normas necessárias ao aperfeiçoamento das condições de vida das populações, à correção de injustiças e discriminações, à proteção e salvaguarda dos mais frágeis e dos mais vulneráveis. São ditos indivisíveis por que contêm em si os direitos políticos, econômicos, sociais e culturais.*

Com base em tal asserção, é importante perceber que a garantia dos direitos humanos transpõem as garantias da seguridade das integridades física e psicológica das mulheres. Também são resguardados seus direitos políticos, econômicos, sociais e culturais como pessoas humanas. Assim sendo, é possível entendermos que os problemas relacionados à violência contra a mulher não são problemas dos espaços privados, mas devem ser discutidos nos *locus* públicos, no sentido de se buscar soluções em políticas públicas, para alcançarmos a erradicação dessa violência. Isso abre possibilidades e caminhos importantes para que as mulheres estejam presentes nas tomadas de decisões coletivas, contribuindo para o seu “empoderamento”, diminuindo as desigualdades.

Aguado (2005), portanto, nos convida a pensar que o problema da violência contra a mulher pode ser enfrentado com o emprego das políticas públicas e da participação pública de homens e mulheres na solução desse problema. Assim, a relação entre público e privado é discutida para legitimar todas as intervenções das pessoas quando da violência contra mulher, ocorrida no espaço que Aguado (2005) chama de “puertas adentro”, onde mais acontece violência contra a mulher. As relações privadas da instituição familiar viabilizam e legitimam práticas violentas de formas sutis, por via de microrelações de poder.

Desta forma, a autora mostra a importância de entendermos a violência contra a mulher como problema público e, por ser público, todos têm a responsabilidade de intervir com vistas a modificar essas práticas de violência.

Então, é em virtude desse entendimento da violência contra a mulher como problema público que o Brasil dá passos importantes na elaboração de

políticas públicas que objetivam enfrentar esse tipo de violência. O ápice dessa elaboração ocorreu no Congresso Nacional, com o decreto da Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei “Maria da Penha”, a qual foi sancionada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2006). Esse instituto legal advém de acordos internacionais estabelecidos pelo Brasil, e também passa por compromissos junto à Organização dos Estados Americanos (OEA), bem como do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), os quais seguem os mesmos princípios de garantia de direitos fundamentais de pessoas humanas.

Essas ratificações internacionais de direitos humanos fizeram com que o Brasil criasse a Lei Maria da Penha, o que passa a garantir dignidade e direitos mínimos para todas as mulheres em Território Nacional, possibilitando-lhes maior atenção e proteção, tanto pelo Estado quanto pela sociedade de uma forma geral. É nessa orientação que a Lei Maria da Penha procura assegurar maiores ações do Estado brasileiro no combate e erradicação dos crimes de violência contra mulheres; um instituto legal que procura garantir direitos humanos para todas as mulheres, conforme o seguinte trecho extraído da referida lei:

*Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006).*

Considerando, ainda, que da mesma forma como existem políticas públicas de combate à violência, algumas políticas violentam, de tal modo que as instituições destinadas a erradicar e coibir a violência, também a reproduzem e viabilizam a manutenção dessa violência (MARTINEZ, 2008). Portanto, sendo a escola, uma das instituições mais importantes no cotidiano das pessoas, é significativo pensar qual a relação que ela estabelece com as práticas de violência, em especial, a violência contra a mulher.

## 5 A Escola como Instituição Destinada à Educação

De acordo com a concepção de vários autores, a escola se constitui como espaço, legitimado socialmente, para a educação de pessoas. Lourau (1975, p. 9), em seu livro *A análise institucional*, afirma que as instituições são “formas sociais visíveis, portanto dotadas de uma organização jurídica e/ou material, por exemplo, [...] uma escola, [...] um sistema escolar de um país”. Essas formas visíveis, conforme auferidas, são mecanismos sociais de controle das relações entre as pessoas, sendo a escola considerada uma dessas instituições. Vale ressaltar que a mesma deve ser contemplada como um mecanismo social de manutenção de uma determinada forma de organizar a sociedade, ordenando pessoas, já que conta com todo um aparato jurídico e administrativo, oriundos das estruturas do Estado, através do MEC, que determina seu funcionamento.

Essa concepção de que a escola é um espaço ordenador, sob o ordenamento do Estado, acaba também sendo a perspectiva adotada por Veiga-Neto (1995). Ele mostra que “a escola é talvez o principal *locus* em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou razão de Estado” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50). Nessa perspectiva, a escola é considerada como uma instituição social que participa direta e decisivamente na reprodução e manutenção do Estado; em especial, o Estado Moderno.

O advento do Estado é fundamental para o surgimento da escola como um espaço destinado à hierarquização do saber, construindo e legitimando as desigualdades, onde existem pessoas que ensinam, enquanto outras aprendem. De acordo com Silva (1995a, p. 251), “a disciplinarização do saber, sua estrita e especializada divisão de trabalho, está no centro da sua implicação com relações de poder, como demonstrou, principalmente, Michel Foucault.”

Sendo assim, é importante perceber que a etimologia da palavra disciplina, segundo o professor Martins (2006), em seu material intitulado *A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação*, tem origem do latim hispânico *discere*, que significa aprender ou receber o ensino de alguém. Portanto, a disciplina na escola é a materialização dos processos hierárquicos, conseqüentemente desiguais, os quais são

submetidos os humanos, no sentido de aprenderem a separar diferentes níveis de pessoas em diferentes relações de poder-saber para a manutenção de uma sociedade disciplinada a manter essas desigualdades.

Segundo Sacristán (1995), em seu texto *Currículo e diversidade cultural*, a concepção de currículo é muito mais ampla do que um “documento” o qual reflete objetivo e plano de curso. Segundo o autor, “o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que, propõe, impõe, todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar.” (SACRISTÁN, 1995, p. 86). Portanto, esse instrumento orientador das práticas escolares produz a determinação das condutas e ações das pessoas, sendo importante considerarmos, já nesse primeiro momento, que os documentos produzem sentidos nas relações entre as pessoas. Percebemos, dessa forma, a importância dos currículos para a orientação dos processos educacionais nas escolas, no sentido de verificarmos qual a orientação existe nos currículos escolares e como isso vai intervir nas relações sociais.

Vale ressaltar, porém, que o currículo constitui-se como algo pouco estudado e discutido. Segundo nos traz Silva (1995b, p. 184) em seu texto, *Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem moderna*,

*O currículo pode ser considerado o primo pobre da teorização educacional. Quando se pensa e fala em educação, imediatamente se destacam questões de política educacional, de organização escolar financeira e administrativa de recursos, às vezes de métodos de ensino e de pedagogia. [...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais.*

O autor procura chamar a atenção dos educadores no sentido de entenderem o currículo como um instrumento educacional importante para as atuais configurações econômicas, culturais, sociais, políticas. Segundo o autor, os currículos são alvos das lutas por hegemonia e predomínio de políticas baseadas em diversas narrativas, afirmação e reafirmação de discursos, além de relações de poder e de domínio que atendem a interesses de grupos.

## 6 A Questão de Gênero na Escola

O educador francês Barbier (1985), em sua obra *A pesquisa-ação na instituição educativa*, com base nas teorias da análise institucional, corrobora a ideia de que a escola é uma instituição marcada por relações sociais violentas. O autor tem a concepção de que a violência institucional, ou seja, na escola decorre da violência social, a qual é efeito direto da luta de classes. Sendo assim, Barbier (1985) considera que a violência social transforma-se em violência simbólica por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles, a escola, que tem como função a interiorização das normas dominantes.

Em se tratando dos aparelhos ideológicos do Estado e interiorização das normas dominantes, podemos citar o MEC como uma das instituições do Estado responsável por governar a educação formal no país. Podemos considerar, também, que essa instituição estabelece políticas educacionais de reprodução, manutenção, e muitas vezes de potencialização de práticas educacionais violentas, para o estabelecimento de uma determinada ordem social. Como exemplo, podemos mencionar os PCNs, que servem para orientar todos os outros currículos das instituições educacionais, em especial, em todo o território nacional.

Nesse sentido, podemos considerar que o currículo, regente das políticas educacionais na escola, quiçá o mais importante instrumento, é, segundo Silva (1995b, p. 200),

*[...] um lugar privilegiado onde se entrecruzam saberes e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.*

Portanto, é nesse lugar privilegiado, no currículo que governa a escola e disciplina as práticas sociais, que está presente a dominação masculina como um fato incontestável em nossa sociedade. Assim é importante considerarmos que esse currículo é construído a partir da desigualdade que, segundo o autor, está mantida “precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural.” (SILVA,

1995b, p. 186). Considerando ele, também, que esse currículo faz parte de um projeto político-pedagógico macho, branco e economicamente rico.

## 7 A Educação no Combate da Desigualdade

A palavra educação vem do latim *educere*, supõe vontade de conduzir a algum lugar, significa vontade de mudança, intencionalidade, projeto. Podemos dizer que o significado da palavra expressa o sentido de educar, a busca da transformação, demonstrando a importância da educação ser usada no enfrentamento da violência de gênero, já que, o que se pretende é alcançar um tipo de sociedade onde prevaleça a equidade entre homens e mulheres.

Segundo Gadotti (1998), contudo, não há uma educação tão somente reprodutora do sistema e nem uma educação tão somente transformadora desse sistema. Essas duas tendências coexistem no plano educacional numa perspectiva conflituosa. Sendo assim, preceitua o autor que,

*[...] há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante (GADOTTI, 1998, p. 74).*

Dessa forma, é preciso repensar o papel dos profissionais da educação. Eles não podem mais continuar neutros nessa sociedade de conflito. A transformação que muitos almejam para uma sociedade mais justa, com menos desigualdades, só será possível a partir do momento em que se evidenciem os conflitos, para que assim, a educação não contribua como mecanismo de opressão, na manutenção do *status quo*.

Para Ramos (2004) é inadiável a necessidade de se educar na e para a democracia, visando o enfrentamento de questões como discriminação, racismo, dominação geracional, de classe, dentre outras. Vejamos o que a autora afirma.

*[...] reiterando a necessidade inadiável de educar na/para a democracia, participação nacional e internacional, que por sua vez fomenta a construção de relações entre sujeitos a partir do*

*enfrentamento de questões como a discriminação, o racismo, a dominação geracional, de classe [...] (RAMOS, 2004, p. 43).*

Dessa forma, percebemos que mesmo numa sociedade democrática, existem desigualdades. Apesar de toda a luta e das vitórias femininas, é preciso continuar lutando e, para isso, é fundamental o amparo legal. É válido, portanto, salientar que conforme consta na Constituição Federal do Brasil, o Estado tem a obrigação, em todos os níveis de governo, de intervir para superar as desigualdades (BRASIL, 2009). Nessa tarefa de democratizar as relações entre mulheres e homens, as educadoras e os educadores devem ampliar seus referenciais para outra pedagogia, um projeto político-pedagógico que englobe as diversas perspectivas de classe, raça/etnia e gênero.

A educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas nenhuma transformação profunda se realizará sem ela. É preciso confiar nas mudanças e esperar o inesperado, pois segundo Morin (2001, p. 92):

*Na história temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o improvável se realiza mais do que o provável, saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.*

De acordo com Morin (2001), vamos esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável, tendo consciência de que a escola não é a única responsável pela educação. Além de pais e mães, os grupos familiares, religiosos, a mídia, a publicidade, dentre outros, todos são tão ou mais responsáveis pela recriação de estereótipos de gênero do que a escola. Os educadores, no entanto, possuem uma importante função que é a de favorecer outras possibilidades e abordagens críticas ao padrão dominante. Sendo assim, é preciso refletir sobre a urgência de se criar nas escolas um ambiente que atenda as transformações sociais, pois é nessa sociedade que os educandos vão interagir.

A respeito das transformações sociais, Gadotti (1998, p. 81) afirma que

*O homem faz a sua história, intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural e o meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.*

Para entender essa complexidade da ação educativa, é necessário sair de posturas extremistas, contrárias ou favoráveis. Há uma pedagogia de gênero sendo trabalhada na escola, não somente em relação aos conteúdos curriculares que se aprende, mas nas atitudes dos professores dentro e fora da sala de aula, nas brincadeiras no pátio, no recreio, nos espaços da escola, através de materiais e da simbologia dos mesmos, reproduzindo a ideologia da separação das coisas pelo sexo. Então, para a promoção de mudanças que buscam a obtenção de relações mais igualitárias entre mulheres e homens é necessário que haja uma reflexão por parte dos educadores, sobre sua própria identidade como mulheres e homens, e como docentes, para que não prevaleça o modelo social hegemônico.

Na construção de uma sociedade mais justa e igualitária é necessário práticas educativas de igualdade. As desigualdades de gênero, não devem ser concebidas como se fossem práticas do passado, mas como objeto de uma leitura atenta por parte dos educadores, que são, também, os responsáveis pela reprodução ou transformação na escola, no trabalho, na família e na sociedade. Na contemporaneidade é preciso contemplar a diversidade tendo como parâmetro a igualdade, pois sem esse objetivo não haverá a inclusão da diversidade de gênero, raça/etnia.

Segundo Gadotti (1998), o profissional da educação precisa ser desrespeitoso para questionar a realidade que a ele se apresenta para então promover mudanças sociais. Para ele

*É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da*

*educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. [...]. Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade (GADOTTI, 1998, p. 71).*

Sendo assim, os professores necessitam de oportunidades, para revisar suas percepções, aproveitando suas vivências no cotidiano escolar para construir outro parâmetro de educação, adequado as mudanças sociais, preparando homens e mulheres, para o exercício da cidadania, pois, em virtude da desigualdade social, prevalece ainda hoje, na sociedade, o machismo, a não aceitação da emancipação feminina o que tem contribuído para o aumento do índice de violência contra a mulher.

Nesse sentido, percebemos a importância de práticas educacionais, de processos reflexivos que possam facilitar outros posicionamentos e atitudes na educação.

## **8 A Formação do Professor: visão de Paulo Freire**

O autor contextualiza a política de formação do professor a partir da década de 70, abordando que a educação se constituía em elaboração e execução de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica. O professor era considerado como um transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações, tendo sua formação sido reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A partir dos anos 80, surgiu um movimento de consciência política e cultural no país e com isso veio à necessidade do professor estar ciente de seu papel de agente sócio-político, sendo preciso analisar e redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, adequando-a a realidade social. Essa perspectiva crítica educacional fez com que houvesse uma conscientização sobre o papel do educador e da educação para a sociedade, passando esta a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa docente.

Neste sentido, Freire (2003, p. 109-110) nos remete a seguinte reflexão.

*E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto, em Professora sim, Tia não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiar-los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem.*

Ressalta o autor que para a formação de um profissional competente e necessário às atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais do país é preciso um preparo adequado. A escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem. É preciso formar o professor restaurando-lhe o seu “ser docente”, para que ele possa exercer uma prática humanizada.

Complementando esse pensamento, ele faz uma crítica à pedagogia tradicional denominada por ele de “educação bancária”, afirmando que nesse tipo de prática os educandos transformam-se em reprodutores e copiadores, ou seja, sujeitos acrílicos, tendo o discurso do educador como verdade absoluta e, portanto, não intervindo no processo educacional em momento algum.

Freire (2002, p. 58) acentua, ainda, que esse tipo de educação

*[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.*

Contraopondo-se a esse tipo de educação, ele propõe uma educação problematizadora, que transforme o educando em um sujeito crítico, participativo e atuante na sociedade com o objetivo de transformá-la para que todos tenham iguais oportunidades. Para ele, essa é a “educação libertadora” que defende como justa e igualitária e que desperta no indivíduo a sua vocação ontológica, ou seja, ser sujeito de sua própria realidade, já que nos dias de hoje, a prática pedagógica não comporta mais o ato de depositar ou de apenas transmitir conhecimentos e valores que condicionam o aluno a uma visão parcializada da realidade.

A educação deve constituir, portanto, outros modos de pensar, ensinar o respeito ao próximo e o convívio com as diferenças, formar hábitos e atitudes, criar maneiras de convivência social, provocar mudanças, para que se superem e se rejeitem as violações dos direitos, proporcionando o desenvolvimento de atitudes tais como: saber ouvir o outro, aprender a respeitar as diferentes opiniões, ter comprometimento com as mudanças, bom senso, exercício de tolerância, rejeição às formas de discriminação, reconhecimento de si e do outro, como pessoa e cidadão, diante de processos e práticas violadoras dos direitos.

Sendo assim, quando a educação for realmente trabalhada no sentido de transformar os modos de pensar, provocando mudanças sociais, não precisaremos mais nos indagar: como esperar que cada pessoa faça a sua parte na sociedade se há tantas desigualdades, tantas injustiças? Já não haverá mais tantas desigualdades e injustiças sociais, pois, as pessoas já estarão tratando seu próximo como cidadão, sem violação dos direitos, sem discriminação. Também não precisaremos mais perguntar: como esperar que alguém que não possui as mesmas vivências, iguais oportunidades tenha semelhantes atitudes de alguém que as tem? Pois, não haverá tanta desigualdade social e, conseqüentemente, todas as pessoas terão, praticamente, as mesmas vivências e oportunidades que as outras, respeitando-se os espaços sociais, conforme a função de cada um na sociedade. E por último, já estará estabelecido como a educação contribui para a promoção da cidadania, dispensando-se a indagação: de que forma a educação pode contribuir para conscientizar a população sobre os direitos do cidadão?

Considerando a atual realidade social, podemos dizer que tanto os docentes como os futuros professores, devem ter consciência de que sozinha a educação não pode resolver problemas mundiais, nem mesmo locais, mas pode ser um instrumento de colaboração para a evolução da organização da sociedade, devendo o profissional-docente estar sempre se atualizando, inovando seus métodos de ensino e de pesquisa, repensando sobre sua função, o papel social de sua formação, para não acabarem sucumbindo ao sistema.

## Referências

AGUADO, Ana. Violencia de género: sujeto femenino y ciudadanía en la sociedad contemporánea. In: CASTILLO-MARTÍNS, Márcia; OLIVEIRA, Suely de. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

ARAÚJO, M. F.; MARTINS, E. J. S.; SANTOS. Violência de gênero e violência contra a mulher. In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI (Orgs.). **Gênero e violência**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 17-35.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARREIRA, César; LINS, Daniel (Orgs.). **Poder e violência**. Fortaleza: EUFC, 1996.

BOURDIEU, **O poder simbólico**. 2. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Secretaria Especial de Publicação e Edição, 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do à 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2004. 101 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/i-pnpm/I%20PNPM.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FROSSARD, Heloísa (Org.). **Instrumentos internacionais de direitos das mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2006.

FROTA, Maria Helena de Paula. Interpretando a categoria gênero de Joan Scott. In: FROTA, M. H. P.; OSTERNE, M. S. F. (Orgs.). **Família, gênero e geração: temas transversais**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Tradução de Afariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARTINEZ, Simone Duran Toledo. Violência institucional: violação dos direitos humanos da mulher. In: FÓRUM DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2., 21 nov. 2008, Presidente Prudente, SP. **Palestra...** Presidente Prudente, SP: [s.n.], 2008. Disponível em: <[http://www.recriaprudente.org.br/abre\\_artigo.asp?c=16](http://www.recriaprudente.org.br/abre_artigo.asp?c=16)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2006.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Rev. Estud. Fem.**, v. 16, n. 3, p. 809-840, Sept./Dec. 2008.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, Rosiska. Direitos das mulheres, direitos humanos. In: PINHEIRO, Paulo; GUMARÃES, Samuel (Orgs.). **Direitos humanos no Século XXI**. Brasília: Senado Federal/IPRI, 2000.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

PESSIS, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. Das origens da desigualdade de gênero. In: CASTILLO-MARTÍNS, Márcia; OLIVEIRA, Suely de. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática da escola pública: a experiência do governo das mudanças**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍNS, Márcia; OLIVEIRA, Suely de. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, S. S. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol?. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women: a priority health issue**. Geneva, 1997. Disponível em: <[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/vaw/infopack.htm](http://www.who.int/violence_injury_prevention/vaw/infopack.htm)>.