



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA APARECIDA AZEVEDO GAYOZO

**ENTRE PRESENÇA E SILENCIAMENTO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA
AS MULHERES NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO
CENTRO-OESTE**

DOURADOS/MS

2026

BRUNA APARECIDA AZEVEDO GAYOZO

**ENTRE PRESENÇA E SILENCIAMENTO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA
AS MULHERES NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO
CENTRO-OESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza

DOURADOS/MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G288e Gayozo, Bruna Aparecida Azevedo
ENTRE PRESENÇA E SILENCIAMENTO: : A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS
MULHERES NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO
CENTRO-OESTE [recurso eletrônico] / Bruna Aparecida Azevedo Gayozo. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Kellcia Rezende Souza.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. violência contra as mulheres. 2. política curricular. 3. Ensino Médio. 4. gênero. 5. políticas
públicas. I. Souza, Kellcia Rezende. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Há alguns anos, quando ainda dava os primeiros passos na minha trajetória como servidora pública, fui designada para atuar como educadora social em uma comunidade indígena no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Eu tinha apenas vinte e poucos anos, muitos sonhos e pouca vivência.

Foi naquela comunidade que conheci Jennifer.

Jennifer tinha cerca de cinco anos de idade. Vivia com o avô e com tios que também eram crianças. A visita que nos levou até sua casa tinha um objetivo simples: a concessão de uma cesta básica. Havia fome. Havia negligência. Havia ausência de quase tudo o que deveria proteger uma infância.

Mas havia também uma história que jamais deixou de me acompanhar.

Jennifer morava com o avô porque seu pai havia assassinado sua mãe diante de seus próprios olhos.

Naquele dia compreendi que a violência doméstica não termina no momento em que a agressão cessa. Ela permanece na infância interrompida, na fome, no silêncio, na ausência, nas marcas invisíveis que acompanham crianças e famílias por toda a vida.

Anos depois, ao escolher investigar a violência doméstica contra a mulher e sua presença nas políticas curriculares da educação básica, percebi que, de alguma forma, esta pesquisa havia começado naquele encontro.

Por isso, dedico esta tese à Jennifer e a todas as meninas e mulheres cujas histórias permanecem invisibilizadas pela violência. Que a educação seja capaz de romper os silêncios que a violência produz e de construir caminhos para que nenhuma criança precise conhecer, tão cedo, uma de suas faces mais cruéis.

RESUMO

A violência contra as mulheres é um grave problema social e de direitos humanos, cuja prevenção requer a atuação articulada de diferentes políticas públicas, entre elas a educação. Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a política curricular do Ensino Médio, no que se refere à abordagem da violência contra a mulher, nas unidades federativas da região Centro-Oeste do Brasil (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Especificamente, busca compreender a violência de gênero contra a mulher enquanto pauta política de direitos humanos; identificar e analisar as políticas públicas nacionais de enfrentamento à violência contra a mulher no período de 2006 a 2025; analisar a política curricular do Ensino Médio no que se refere à incorporação da temática da violência contra a mulher; caracterizar as redes estaduais de educação da região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul); investigar a presença e a forma de abordagem da violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio vigentes em 2025 dessas redes estaduais; e analisar de que modo a temática da violência contra a mulher é articulada a conteúdos relacionados ao gênero, à diversidade e às desigualdades sociais nos documentos curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na técnica de análise de conteúdo. O *corpus* documental compreende políticas públicas nacionais de enfrentamento à violência contra a mulher publicadas entre 2006 e 2025, tomando como antecedentes os marcos internacionais de direitos humanos das mulheres que contribuíram para a constituição e institucionalização dessa agenda no Brasil. No campo das políticas educacionais, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e os currículos do Ensino Médio vigentes em 2025 das redes estaduais do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. Os resultados evidenciam que a institucionalização da temática ocorre de forma desigual entre os documentos analisados, revelando diferentes concepções curriculares e distintos níveis de aprofundamento das discussões sobre gênero e violência. Enquanto alguns currículos privilegiam abordagens centradas nos direitos humanos e na cultura de paz, outros incorporam explicitamente conceitos relacionados à violência doméstica e familiar contra a mulher, ao feminicídio, às relações de gênero e às políticas públicas de enfrentamento. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 14.164/2021 ainda depende das opções político-pedagógicas dos sistemas estaduais de ensino, indicando que o fortalecimento das políticas curriculares e da formação docente é condição essencial para consolidar a prevenção da violência contra as mulheres na Educação Básica.

Palavras-chave: violência contra as mulheres; política curricular; Ensino Médio; gênero; políticas públicas; direitos humanos.

ABSTRACT

Violence against women is a serious social and human rights issue whose prevention requires coordinated action across different public policies, including education. In this context, the general objective of this research is to analyze upper secondary education curriculum policy regarding the approach to violence against women in the federal units of Brazil's Central-West Region (Federal District, Goiás, Mato Grosso, and Mato Grosso do Sul). Specifically, it seeks to understand gender-based violence against women as a political and human rights issue; identify and analyze national public policies addressing violence against women from 2006 to 2025; analyze Basic Education curriculum policy with regard to the incorporation of the issue of violence against women; characterize the state education systems of the Central-West Region (Federal District, Goiás, Mato Grosso, and Mato Grosso do Sul); investigate the presence of and approaches to violence against women in the upper secondary education curricula in force in 2025 within these state education systems; and analyze how the issue of violence against women is articulated with content related to gender, diversity, and social inequalities in the curriculum documents. This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, grounded in the content analysis technique. The documentary corpus comprises national public policies addressing violence against women published between 2006 and 2025, while taking as antecedents the international human rights frameworks concerning women that contributed to the development and institutionalization of this agenda in Brazil. In the field of educational policies, the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) for Upper Secondary Education and the upper secondary education curricula in force in 2025 in the state education systems of the Federal District, Goiás, Mato Grosso, and Mato Grosso do Sul were analyzed. The results show that the institutionalization of this issue occurs unevenly across the documents analyzed, revealing different curricular conceptions and varying levels of depth in discussions on gender and violence. While some curricula prioritize approaches centered on human rights and a culture of peace, others explicitly incorporate concepts related to domestic and family violence against women, femicide, gender relations, and public policies addressing violence against women. It is concluded that the implementation of Law No. 14,164/2021 still depends on the political and pedagogical choices of state education systems, indicating that strengthening curriculum policies and teacher education is essential to consolidate the prevention of violence against women in Basic Education.

Keywords: violence against women; curriculum policy; high school; gender; public policies; human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque para a região Centro-Oeste	71
Figura 2 – Mapa do Distrito Federal	72
Figura 3 – Mapa do estado de Goiás	74
Figura 4 – Mapa do estado de Mato Grosso	75
Figura 5 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul	76
Figura 6 – Documentos de referência curricular do Ensino Médio da rede estadual da região Centro-Oeste	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais contribuições para a construção do conceito de gênero	25
Quadro 2 – Marcos internacionais no enfrentamento da violência contra as mulheres (1975–2017).....	43
Quadro 3 – Indicadores da região Centro-Oeste	77
Quadro 4 – Caracterização dos documentos curriculares do Ensino Médio da rede estadual de ensino da região Centro-Oeste.....	111
Quadro 5 – Presença dos descritores relacionados à violência contra a mulher nos documentos curriculares analisados.....	114
Quadro 6 – Distribuição da temática da violência contra a mulher nas áreas do conhecimento e componentes curriculares dos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste.....	119
Quadro 7 – Exemplos de abordagens interdisciplinares da temática da violência nos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste	120
Quadro 8- Evidências documentais e localização curricular da violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores gerais das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste	80
Tabela 2 – Resultados IDEB das unidades federativas da região Centro-Oeste (2019–2023).	81
Tabela 3 – Panorama do Ensino Médio da região Centro-Oeste.....	84
Tabela 4 – IDEB do Ensino Médio da região Centro-Oeste (2019–2023).....	85
Tabela 5 – Distribuição percentual de escolas e matrículas urbanas e rurais nas redes estaduais da região Centro-Oeste (2023)	85
Tabela 6 – Taxa de adequação da formação docente nas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste (2024)	87
Tabela 7 – Frequência de descritores relacionados à violência doméstica e à violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	JUSTIFICATIVA.....	12
1.2	OBJETIVOS.....	15
1.3	METODOLOGIA	16
2	VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES	21
2.1	GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES.....	22
2.2	DA ESFERA PRIVADA À ESFERA PÚBLICA: A POLITIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	38
3	A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	49
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO CONTEXTO NACIONAL	50
3.2	A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	61
3.2.1	Violência doméstica contra a mulher na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio	66
4	CARACTERIZAÇÃO DAS REDES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	70
4.1	CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES FEDERATIVAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	72
4.2	CARACTERIZAÇÃO DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	78
4.2.1	Caracterização do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste..	82
5	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NOS CURRÍCULOS DE ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	90
5.1	CARACTERIZAÇÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	92
5.1.1	Documento de Referência Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal	93
5.1.2	Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Goiás.....	97
5.1.3	Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso	101

5.1.4	Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul	105
5.2	ESPECIFICIDADES DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO CENTRO-OESTE	109
5.3	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NOS CURRÍCULOS DE ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE..	114
5.3.1	Interdisciplinaridade.....	118
5.3.2	Conceitos e perspectivas	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS	148

1 INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres constitui um dos fenômenos sociais mais persistentes e complexos das sociedades contemporâneas, manifestando-se em diferentes contextos históricos e culturais. Conforme aponta Rita Laura Segato (2003), o acesso ao corpo feminino sem consentimento atravessa distintas formações sociais, evidenciando que essa forma de violência não se restringe a episódios isolados, mas integra estruturas de poder que organizam as relações sociais. Nesse sentido, a violência de gênero deve ser compreendida como um fenômeno estrutural, historicamente produzido e socialmente legitimado.

No contexto brasileiro, as raízes dessa problemática encontram-se profundamente vinculadas ao processo de formação social do país, marcado por relações patriarcais desde o período colonial. A organização social estabelecida nesse período consolidou formas de dominação masculina que atribuíram às mulheres posições de subordinação, contribuindo para a naturalização das desigualdades de gênero e das práticas de violência. Ainda que transformações sociais, políticas e jurídicas tenham ocorrido ao longo do tempo, tais estruturas permanecem em funcionamento, embora sob novas configurações.

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, a violência contra as mulheres permanece um grave problema público no Brasil. O Mapa da Violência 2015 revelou que 106.093 mulheres foram assassinadas no país entre 1980 e 2013 (Waiselfisz, 2015), expondo a persistência histórica desse fenômeno. Dados mais recentes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública confirmam que a violência continua apresentando elevados índices, com milhares de registros anuais de violência doméstica, lesão corporal, ameaças, estupros e feminicídios, o que demonstra que a violência contra as mulheres é um dos principais desafios para a efetivação dos direitos humanos e das políticas públicas de proteção (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). Esses indicadores revelam não apenas a permanência do fenômeno, mas também sua complexidade, sobretudo porque grande parte das agressões ocorre no âmbito das relações domésticas e familiares.

A promulgação da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, representa um marco no enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil. Ao reconhecer a violência baseada no gênero como violação dos direitos humanos e ao estabelecer mecanismos de prevenção, proteção e responsabilização dos agressores, a legislação rompe com a tradição que restringia essa problemática ao âmbito privado, atribuindo ao Estado a responsabilidade de prevenir, punir e erradicar a violência

doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006). Entretanto, os avanços normativos coexistem com elevados índices de violência.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025, o Brasil registrou 1.492 vítimas de feminicídio em 2024, o maior número da série histórica, além de milhares de ocorrências de violência doméstica, lesão corporal, ameaça e estupro contra mulheres (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). Esses dados d que a existência de marcos legais, embora indispensável, não é suficiente para promover transformações estruturais nas relações de gênero e eliminar práticas historicamente naturalizadas de violência.

Nesse contexto, o enfrentamento da violência contra as mulheres exige a articulação de políticas públicas intersetoriais, entre as quais a educação desempenha um papel estratégico. A escola, enquanto espaço de formação e socialização, participa ativamente da produção e da reprodução de valores, normas e relações sociais. Assim, pode tanto reforçar as desigualdades de gênero quanto contribuir para sua problematização e superação. A incorporação da temática da violência contra as mulheres às políticas educacionais, especialmente no currículo, constitui uma dimensão fundamental para a construção de práticas sociais orientadas à promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos.

O currículo, nesse sentido, não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou meramente técnico, mas como uma construção social, histórica e política que expressa disputas em torno da seleção dos conhecimentos considerados legítimos para a formação dos sujeitos. Conforme argumenta Michael Apple (2006), o currículo resulta de relações de poder que definem quais saberes serão legitimados e transmitidos pela escola. Na mesma direção, José Gimeno Sacristán (2000) afirma que o currículo materializa opções culturais, políticas e pedagógicas, refletindo determinadas concepções de sociedade e de educação. Tomaz Tadeu da Silva (2015), por sua vez, destaca que toda seleção curricular implica processos simultâneos de inclusão e exclusão de saberes, conferindo visibilidade a determinados temas e silenciando outros. Logo, analisar a presença da violência contra as mulheres nos documentos curriculares significa compreender como essa problemática é reconhecida, organizada e institucionalizada no âmbito das políticas educacionais.

A aproximação com essa problemática não decorre apenas de um percurso acadêmico, mas também da trajetória profissional da pesquisadora nos campos da educação, da assistência social e das políticas públicas para as mulheres. A atuação na gestão municipal de políticas para mulheres, na articulação da rede intersetorial de enfrentamento à violência, no atendimento socioassistencial, na docência e em processos de formação de profissionais possibilitou acompanhar, em diferentes espaços institucionais, tanto as respostas do Estado às situações de

violência quanto os desafios relacionados à sua prevenção. Essa experiência evidenciou, de forma recorrente, a centralidade da educação na problematização das desigualdades de gênero e contribuiu para deslocar o olhar da pesquisa das respostas institucionais à violência já ocorrida para a investigação das políticas educacionais e curriculares como espaços de prevenção e formação.

Diante desse cenário, torna-se necessário investigar como a violência contra as mulheres tem sido incorporada às políticas públicas educacionais, particularmente no que se refere ao currículo da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio. Essa investigação permite compreender não apenas a presença do tema nos documentos normativos, mas também os modos de sua abordagem, bem como suas ausências e limitações.

Isto posto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a violência contra a mulher é institucionalizada nas políticas curriculares do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste do Brasil, com base nos currículos vigentes¹ em 2025. De forma específica, busca compreender a violência contra a mulher como uma questão de direitos humanos; identificar as políticas públicas nacionais de enfrentamento à violência contra as mulheres no período de 2006 a 2025; analisar a incorporação da temática na Base Nacional Comum Curricular; e examinar como os currículos do Ensino Médio do Distrito Federal e dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul abordam a violência contra a mulher, as relações de gênero e os direitos humanos.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema desta pesquisa fundamenta-se em dimensões acadêmicas, profissionais e pessoais que se articulam na construção do objeto de estudo. No âmbito acadêmico, a investigação é resultado de uma trajetória iniciada na graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), período em que foram realizadas as primeiras aproximações aos estudos sobre gênero, violência e políticas públicas.

Essa trajetória teve continuidade no curso de Mestrado em Sociologia, também pela UFGD, cuja dissertação analisou a violência doméstica contra as mulheres em sua relação com o Estado, o patriarcado e o capitalismo, com base em dados empíricos extraídos dos boletins de ocorrência registrados na Delegacia de Atendimento à Mulher de Dourados, no Mato Grosso

¹ É importante ressaltar que, embora a Lei 14.164 seja de 2021 e alguns documentos curriculares sejam anteriores a ela, não houve atualizações curriculares posteriores; desta forma, optou-se por analisar os currículos em vigência durante esta pesquisa.

do Sul (MS). A pesquisa contemplou os registros disponíveis no período de 2004 a 2016, recorte temporal definido em razão da unidade policial possuir documentação sistematizada apenas a partir de 2004, abrangendo, assim, todo o acervo disponível até o desenvolvimento da investigação.

A análise realizada no mestrado evidenciou que a violência contra as mulheres não se configura como um fenômeno isolado, mas sim como expressão de relações estruturais de poder que atravessam as instituições sociais e se manifestam concretamente nas experiências das mulheres. A investigação dos boletins de ocorrência registrados na Delegacia de Atendimento à Mulher de Dourados/MS permitiu compreender como essas violências são produzidas, registradas e, muitas vezes, naturalizadas no cotidiano, revelando os limites das respostas institucionais diante da complexidade do fenômeno (Gayozo, 2017).

Se no mestrado o olhar esteve voltado para a materialidade da violência a partir dos registros institucionais, nesta pesquisa o interesse concentra-se nas políticas públicas, especialmente no campo educacional, buscando compreender como o Estado incorpora ou silencia a temática da violência contra as mulheres nos processos formativos.

A continuidade dessa agenda científica de pesquisa no doutorado representa, portanto, não apenas um aprofundamento teórico, mas também um deslocamento analítico que amplia o foco da investigação e é aderente à linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD.

No plano profissional, a temática da violência contra as mulheres atravessa diretamente a trajetória da pesquisadora, sobretudo nos campos das políticas públicas, da assistência social e da educação, reforçando o compromisso com a produção de conhecimento voltado ao enfrentamento das desigualdades de gênero. Esse envolvimento não se restringe ao interesse acadêmico, mas decorre da atuação cotidiana em políticas públicas voltadas à proteção e à promoção dos direitos das mulheres.

No âmbito da gestão pública municipal, a atuação na Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres do município de Caarapó/MS possibilitou o acompanhamento da implementação de políticas de prevenção, proteção e enfrentamento da violência contra as mulheres, bem como a articulação da rede intersetorial de atendimento, composta por órgãos de assistência social, saúde, educação, segurança pública e do sistema de justiça. Entre as atividades desenvolvidas destacam-se: coordenação de campanhas educativas, ações de formação continuada para profissionais da rede, palestras em instituições públicas e privadas, elaboração de projetos, articulação interinstitucional e acompanhamento da implementação de políticas públicas voltadas à promoção dos direitos das mulheres.

Paralelamente, a atuação como consultora e palestrante na área de políticas públicas para mulheres permitiu ampliar o diálogo com diferentes municípios, instituições de ensino e órgãos públicos, contribuindo para processos de formação relacionados aos direitos humanos, à violência de gênero, à Lei Maria da Penha e às estratégias de prevenção da violência contra as mulheres. Essas experiências salientaram a demanda recorrente por ações educativas permanentes e reforçaram a compreensão da educação como dimensão estratégica das políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero.

Mais recentemente, a atuação técnica no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), acompanhando situações de violência doméstica e familiar contra as mulheres, proporcionou contato direto com as múltiplas expressões desse fenômeno e com os desafios enfrentados pela rede de proteção na garantia dos direitos das vítimas. A convivência cotidiana com mulheres em situação de violência evidenciou que, embora os mecanismos de proteção e atendimento sejam fundamentais, a prevenção depende igualmente de processos educativos capazes de problematizar as desigualdades de gênero desde a Educação Básica. Essa experiência profissional reforçou a necessidade de investigar o papel das políticas curriculares na institucionalização da prevenção da violência contra as mulheres, o que constitui uma das principais motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, a trajetória profissional não constitui apenas uma motivação externa à pesquisa, mas participa da própria construção do problema investigado. O trânsito entre espaços de atendimento, gestão, formação e educação permitiu observar que grande parte das políticas públicas atua quando a violência já se encontra materializada, enquanto a prevenção exige intervenções capazes de alcançar os processos de formação social dos sujeitos. É nesse deslocamento — do enfrentamento da violência já ocorrida para a investigação das possibilidades de prevenção — que o currículo passa a ocupar lugar central nesta pesquisa.

Do ponto de vista social, a relevância desta investigação justifica-se pela persistência de elevados índices de violência contra as mulheres no Brasil, especialmente na região Centro-Oeste, onde os dados evidenciam a gravidade do problema. A análise das políticas públicas educacionais, nesse contexto, é pertinente para compreender os limites e as possibilidades do Estado no enfrentamento dessa problemática, especialmente no que se refere à formação de sujeitos e à transformação de padrões socioculturais.

No campo científico, a pesquisa contribui para o avanço dos estudos sobre políticas públicas educacionais e gênero, ao articular diferentes dimensões analíticas, como a violência, o currículo e os direitos humanos, e ao propor uma leitura crítica da presença da temática da violência contra as mulheres nos documentos curriculares. Ao investigar o currículo como

espaço de disputa, o estudo busca evidenciar como determinadas temáticas são incorporadas, marginalizadas ou silenciadas no âmbito das políticas educacionais.

A escolha pela análise dos currículos do Ensino Médio se deu pela centralidade dessa etapa da Educação Básica na formação de jovens, bem como pelas recentes mudanças decorrentes da Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021, e da Lei n.º 14.945, de 28 de fevereiro de 2024, que, respectivamente, incluíram o conteúdo sobre violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e redefiniram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2024b). Além disso, a análise de documentos curriculares vigentes permite compreender como as políticas educacionais contemporâneas têm respondido, ou não, às demandas sociais relacionadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres.

Dessa forma, esta pesquisa respalda-se em uma trajetória acadêmica e profissional comprometida com a compreensão crítica da violência contra as mulheres e com a construção de possibilidades de enfrentamento desse fenômeno, articulando a produção de conhecimento, a análise de políticas públicas e a reflexão sobre o papel da educação na promoção da igualdade de gênero.

Assim sendo, tem-se como questão norteadora: em que medida a política curricular do Ensino Médio das unidades federativas da região Centro-Oeste do Brasil abordou a temática do problema público da violência contra a mulher, considerando seus fundamentos normativos e diretrizes de caráter educacional?

Diante dessa problemática, apresenta-se como tese que a política curricular do Ensino Médio, voltada às redes de ensino das unidades federativas da região Centro-Oeste, incorporou a temática da violência contra a mulher, na contramão de um currículo comprometido com a igualdade de gênero e com os direitos humanos.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a política curricular do Ensino Médio no que se refere à abordagem da violência contra a mulher nas unidades federativas da região Centro-Oeste do Brasil (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).

Já os objetivos específicos foram:

- compreender a violência doméstica contra as mulheres ² enquanto pauta política de direitos humanos;

² Neste estudo, a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui o recorte específico da investigação, sendo compreendida como uma das formas de violência contra as mulheres. A expressão “violência contra as

- identificar e analisar as políticas públicas nacionais de enfrentamento à violência contra a mulher no período de 2006 a 2025;
- analisar a política curricular da Educação Básica no que se refere à incorporação da temática da violência contra a mulher;
- caracterizar as redes estaduais de educação da região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul);
- investigar a presença e a forma de abordagem da violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio vigentes em 2025 dessas redes estaduais;
- analisar de que modo a temática da violência contra a mulher é articulada a conteúdos relacionados ao gênero, à diversidade e às desigualdades sociais nos documentos curriculares.

1.3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que a violência contra as mulheres constitui um fenômeno social, histórico, político e cultural, cuja análise ultrapassa a mensuração quantitativa e exige a interpretação dos significados, dos discursos e das relações de poder presentes nas políticas públicas e nos documentos curriculares. Conforme Maria Cecília Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores e práticas sociais, sendo particularmente adequada para investigar fenômenos complexos produzidos nas relações sociais.

A pesquisa bibliográfica teve como finalidade construir o referencial teórico que sustenta a investigação, possibilitando a compreensão da evolução dos estudos sobre violência contra as mulheres, direitos humanos, currículo, gênero, políticas educacionais e formação docente. Para Jean-Pierre Deslauriers e Michèle Kérisit (2008), a pesquisa bibliográfica permite estabelecer um diálogo crítico com a produção científica existente, favorecendo a delimitação do objeto de pesquisa, a construção de categorias analíticas e a interpretação dos resultados empíricos.

mulheres” é empregada, ao longo do texto, em sentido mais amplo, abrangendo violências motivadas ou atravessadas pelas desigualdades de gênero, que podem ocorrer tanto no âmbito doméstico e familiar quanto em outros espaços e relações sociais. Desse modo, nem toda violência contra a mulher corresponde à violência doméstica e familiar, embora esta constitua uma de suas manifestações. Na análise documental, optou-se por considerar também referências mais amplas à violência contra a mulher e à violência de gênero, uma vez que elas permitem identificar como os currículos incorporam, nomeiam e contextualizam a problemática na qual se insere o objeto específico desta pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Redalyc e Portal de Periódicos CAPES. A busca foi conduzida por meio da combinação de descritores relacionados ao objeto de estudo, entre eles: “violência contra a mulher”, “violência doméstica”, “currículo”, “educação”, “gênero”, “direitos humanos”, “Lei Maria da Penha” e “Lei n.º 14.164/2021”. Como critérios de inclusão, foram considerados trabalhos acadêmicos publicados entre 2006 e 2025, período delimitado pela promulgação da Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006), marco normativo que redefiniu o tratamento jurídico e político da violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil.

O núcleo empírico da investigação foi constituído pela pesquisa documental. Segundo André Cellard (2008), os documentos oficiais são fontes privilegiadas para compreender as concepções, intencionalidades e orientações que fundamentam a ação do Estado, permitindo analisar os processos de formulação e institucionalização das políticas públicas.

O *corpus* documental foi organizado em dois eixos complementares. O primeiro abrange documentos normativos relacionados às políticas públicas de enfrentamento da violência contra as mulheres, incluindo tratados internacionais, convenções, legislações federais e estaduais, planos nacionais, programas governamentais e diretrizes educacionais produzidos entre 2006 e 2025. A seleção desse conjunto documental fundamenta-se na compreensão de que a inserção da temática da violência contra as mulheres nos currículos escolares decorre de um processo histórico de construção das políticas públicas e da ampliação dos direitos humanos das mulheres.

O segundo eixo documental corresponde aos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste, formada por Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Foram selecionados os documentos vigentes entre 2022 e 2025, período posterior à promulgação da Lei n.º 14.164/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio. A escolha da região Centro-Oeste justifica-se pela diversidade de contextos educacionais, sociais e territoriais que caracterizam as unidades federativas da região, o que possibilita analisar diferentes formas de incorporação da temática nos documentos curriculares.

A seleção dos documentos curriculares foi realizada exclusivamente a partir de fontes institucionais oficiais, disponibilizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, garantindo o uso das versões normativas vigentes no período de realização da pesquisa. Para cada documento

foram identificados o ano de publicação, a estrutura curricular, os fundamentos legais, a organização das áreas do conhecimento, os princípios pedagógicos e a abordagem conferida aos temas transversais relacionados aos direitos humanos e à prevenção das violências.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), que é um conjunto de técnicas sistemáticas de descrição e interpretação das comunicações e permite inferir sobre as condições de produção dos discursos presentes nos documentos analisados. Considerando que os currículos são documentos normativos produzidos pelo Estado, buscou-se compreender não apenas a presença da temática da violência contra as mulheres, mas também os significados atribuídos a ela, os referenciais teóricos e legais mobilizados e as concepções pedagógicas que orientam sua inserção nos currículos.

O processo analítico foi organizado em três etapas. A primeira correspondeu à pré-análise, caracterizada pela constituição do *corpus* documental, pela leitura flutuante dos documentos, pela organização do material e pela definição das categorias preliminares de análise.

A segunda etapa consistiu na exploração do material, na qual foram identificadas as unidades de registro relacionadas à violência contra as mulheres, aos direitos humanos, às relações de gênero, à diversidade e às políticas de prevenção da violência. Nessa fase, também foi realizado o levantamento da frequência dos descritores ligados à violência contra as mulheres presentes nos documentos curriculares, o que permitiu comparar quantitativamente a visibilidade atribuída ao tema entre as diferentes unidades federativas. Entretanto, haja vista os pressupostos da Análise de Conteúdo, a investigação não se restringiu à quantificação das ocorrências. Além da frequência dos descritores, analisaram-se os contextos em que esses termos apareceram, os componentes curriculares a que estavam vinculados, os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades propostas, bem como os referenciais legais e pedagógicos utilizados para fundamentar sua inserção nos currículos. Dessa forma, a frequência dos descritores foi utilizada como indicador inicial para subsidiar uma análise qualitativa mais aprofundada dos sentidos atribuídos à violência contra as mulheres no âmbito das políticas curriculares.

A terceira etapa consistiu no tratamento e na interpretação dos resultados, com o objetivo de identificar convergências, divergências, permanências, lacunas e especificidades entre os currículos estaduais. Essa etapa permitiu compreender como cada documento curricular incorpora as determinações da Lei nº 14.164/2021 e articula a temática da violência

contra as mulheres às concepções de direitos humanos, cidadania, diversidade, cultura de paz e formação integral.

Para orientar a análise documental, foram definidas categorias analíticas construídas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. A primeira categoria refere-se à presença da temática da violência contra as mulheres, considerando a frequência e a distribuição dos descritores relacionados ao tema nos documentos curriculares. A segunda categoria compreende as concepções de violência presentes nos currículos, com o objetivo de identificar os significados atribuídos ao fenômeno, os sujeitos envolvidos e as perspectivas teóricas que orientam sua abordagem. A terceira categoria corresponde à interdisciplinaridade, analisando em quais áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências e habilidades a temática é desenvolvida. Por fim, a quarta categoria examina os referenciais normativos e pedagógicos mobilizados pelos documentos, verificando sua articulação com os direitos humanos, a igualdade de gênero, a Lei Maria da Penha e a Lei n.º 14.164/2021.

Os dados foram sistematizados por meio do agrupamento em categorias e do confronto analítico da interlocução com as fontes documentais e bibliográficas, o que permitiu assegurar a interpretação crítica do fenômeno investigado.

Mediante o percurso metodológico adotado, esta tese está organizada em mais cinco seções, além desta introdução, que apresenta a contextualização do problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação. A segunda seção, intitulada “Violência de gênero: direitos humanos das mulheres”, apresenta o referencial teórico da pesquisa, discutindo a construção histórica da categoria “gênero” e sua relação com a violência contra as mulheres, bem como o processo de reconhecimento dessa violência como violação de direitos humanos, evidenciando a passagem da esfera privada para a esfera pública e sua incorporação na agenda política e jurídica, tanto nacional quanto internacional.

A terceira seção, “A violência doméstica contra a mulher na política curricular da Educação Básica brasileira”, analisa a trajetória das políticas públicas de enfrentamento da violência contra as mulheres no contexto brasileiro, com ênfase na incorporação da educação como estratégia de prevenção. Também examina a inserção da temática na política curricular da educação básica, culminando na análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e sua articulação com a Lei n.º 14.164/2021.

A quarta seção, denominada “Caracterização das redes estaduais de educação da região Centro-Oeste”, contextualiza o cenário empírico da investigação por meio da caracterização das unidades federativas da região e de suas respectivas redes estaduais de ensino. São expostos

indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais, bem como aspectos ligados à organização do Ensino Médio, a fim de compreender as condições institucionais nas quais se inserem os currículos analisados.

A quinta seção, “Violência doméstica contra a mulher nos currículos de Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste”, constitui o núcleo analítico da pesquisa. Nessa seção, apresenta-se a caracterização dos documentos curriculares que compõem o *corpus* documental, seguida da análise comparativa de suas especificidades.

Na sequência, examina-se como a violência doméstica contra a mulher é incorporada aos currículos estaduais do Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, considerando a frequência dos descritores relacionados à temática, sua distribuição nos documentos, a abordagem interdisciplinar, os conceitos mobilizados e as perspectivas teóricas e pedagógicas que fundamentam sua inserção, em diálogo com a literatura especializada e com o marco normativo vigente. Por fim, a sexta seção apresenta as “Considerações finais”.

2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

A violência contra as mulheres constitui um dos fenômenos sociais mais persistentes e complexos das sociedades contemporâneas, configurando-se não apenas como expressão de desigualdades individuais, mas também como manifestação de estruturas históricas de poder que organizam as relações sociais. Longe de ser compreendida como um evento isolado ou restrito ao âmbito privado das relações familiares, a violência de gênero revela-se profundamente enraizada em sistemas sociais que (re)produzem hierarquias entre homens e mulheres, atravessando instituições, práticas culturais e formas de organização política e econômica.

Nas últimas décadas, as ciências humanas e sociais têm contribuído significativamente para a compreensão da violência contra as mulheres como fenômeno estrutural, articulado a processos históricos de construção das desigualdades de gênero. Nesse contexto, o conceito de gênero emerge como categoria analítica para interpretar as formas pelas quais as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e mobilizadas para sustentar relações de poder. A partir das contribuições do pensamento feminista e da sociologia crítica, tornou-se possível deslocar a análise das diferenças sexuais do campo da natureza para o das relações sociais, evidenciando que as desigualdades de gênero resultam de processos históricos e institucionais passíveis de transformação.

Entretanto, compreender as relações de gênero como construções sociais não é suficiente para explicar a persistência das desigualdades e das violências que atingem as mulheres. É preciso analisar os sistemas sociais que organizam e institucionalizam essas desigualdades. Nesse sentido, o conceito de patriarcado assume um papel central, permitindo compreender como a dominação masculina se estrutura em diferentes esferas da vida social, tais como a família, o mercado de trabalho, o Estado e as instituições culturais. O patriarcado não se limita a normas ou valores, mas constitui um sistema de poder que se reproduz por meio de práticas sociais e de mecanismos que asseguram a manutenção das hierarquias de gênero.

Portanto, a violência contra as mulheres deve ser entendida como elemento constitutivo das relações patriarcais, desempenhando uma função estratégica na reprodução das desigualdades de gênero. A violência atua como mecanismo de controle social que disciplina corpos, limita autonomias e reafirma posições de poder, sendo sustentada tanto por formas explícitas de agressão quanto por mecanismos simbólicos que naturalizam a dominação masculina. Assim, a violência de gênero não pode ser interpretada como fenômeno desviante ou excepcional, mas como prática social inserida em estruturas de poder mais amplas.

Esse entendimento foi fundamental para que, desde a segunda metade do século XX, a violência contra as mulheres passasse a ser reconhecida, progressivamente, como um problema público e, posteriormente, como violação de direitos humanos. A atuação de movimentos feministas, aliada à produção acadêmica e à mobilização de organismos internacionais, contribuiu para deslocar a violência do âmbito privado para o campo das responsabilidades estatais, exigindo a formulação de políticas públicas voltadas à sua prevenção e ao seu enfrentamento. Esse processo resultou na elaboração de importantes marcos normativos, tanto internacionais quanto nacionais, que reconhecem a centralidade da violência de gênero como questão de direitos humanos.

Diante desse cenário, a presente seção tem como objetivo desenvolver uma fundamentação teórico-conceitual que permita compreender a violência contra as mulheres a partir de sua articulação com as relações de gênero e com o campo dos direitos humanos. Para isso, organiza-se em dois eixos principais. No primeiro, discute-se o conceito de gênero e sua relação com a violência contra as mulheres, abordando a construção social das diferenças entre os sexos, as teorias do patriarcado e a compreensão da violência como mecanismo estrutural de manutenção das desigualdades. No segundo eixo, analisa-se o processo de reconhecimento da violência contra as mulheres como violação de direitos humanos, destacando os principais marcos normativos internacionais e nacionais, bem como suas implicações para as políticas públicas.

Ao articular essas dimensões, busca-se oferecer bases teóricas para compreender a violência de gênero como problema social, questão política e de direitos humanos, cuja análise é pertinente à apreensão das políticas públicas e educacionais a serem examinadas nas seções seguintes.

2.1 GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

As atuais discussões acerca da violência contra as mulheres encontram no conceito de gênero um de seus principais fundamentos analíticos, que ultrapassa explicações baseadas em diferenças biológicas entre homens e mulheres, exigindo a análise das relações sociais, culturais, históricas e políticas que produzem e legitimam desigualdades entre os sexos. A incorporação da categoria “gênero” às ciências humanas representou uma mudança paradigmática ao deslocar o debate do campo da natureza para o da construção social, permitindo compreender que as diferenças atribuídas ao masculino e ao feminino são historicamente produzidas e continuamente reproduzidas por instituições, práticas sociais e

relações de poder. Nessa acepção, o gênero deixa de ser compreendido como atributo individual e passa a constituir uma categoria analítica indispensável para explicar a organização das relações sociais, a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres e os mecanismos que sustentam a violência de gênero.

Essa perspectiva consolidou-se progressivamente ao longo da segunda metade do século XX, em um contexto marcado pelo fortalecimento dos movimentos feministas, pela ampliação dos estudos sobre as desigualdades entre homens e mulheres e pela crítica às interpretações biologizantes que historicamente legitimaram relações de subordinação feminina. Até então, predominavam explicações que atribuíam às diferenças biológicas a origem dos distintos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, abrangendo características como maternidade, cuidado, autoridade ou racionalidade como decorrências naturais do sexo. As formulações produzidas pelo pensamento feminista passaram a questionar essa interpretação, demonstrando que tais diferenças eram resultado de processos históricos de construção social, permeados por relações de poder e por mecanismos institucionais responsáveis por sua reprodução.

No contexto brasileiro, Biroli (2016; 2018) contribui para compreensão das desigualdades de gênero como relações que atravessam diferentes dimensões da vida social e política. Ao analisar a divisão sexual do trabalho, a autora evidencia que as hierarquias de gênero se materializam na distribuição desigual de responsabilidades, recursos, tempo e possibilidades de participação, assumindo configurações distintas quando articuladas às relações de classe e raça. Essa perspectiva permite compreender o gênero não apenas como categoria de diferenciação social, mas como dimensão estruturante de desigualdades que incidem sobre as condições concretas de autonomia e cidadania das mulheres. Nesse sentido, as relações de gênero constituem também relações de poder, criando condições sociais desiguais que precisam ser consideradas na compreensão das diferentes formas de violência que atingem as mulheres.

Uma das primeiras e mais influentes críticas a essa perspectiva foi formulada pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, cuja obra *O segundo sexo*, publicada em 1949, inaugurou uma nova compreensão da condição feminina. Ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 2009, p. 9), ela rompe com a ideia de que a posição social das mulheres decorre de características biológicas, sustentando que a feminilidade é construída ao longo da vida por meio de processos educativos, culturais e sociais. Sua análise evidencia que as diferenças entre homens e mulheres não são dados naturais, mas produtos históricos das relações sociais, abrindo caminho para que a opressão feminina passasse a ser vista como fenômeno político e social, e não como consequência inevitável da natureza.

Embora Beauvoir ainda não utilizasse o conceito de gênero tal como seria desenvolvido posteriormente, sua obra representa um marco na constituição desse campo de estudos, ao demonstrar que a condição feminina é historicamente produzida. Com essa ruptura teórica, foi possível questionar a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres e compreender que as identidades femininas e masculinas são construídas em contextos sociais específicos e moldadas permanentemente por valores culturais, normas sociais e relações de poder.

Nas décadas seguintes, essas discussões foram aprofundadas pela antropóloga estadunidense Gayle Rubin, cuja publicação *The traffic in women: notes on the political economy of sex*, em 1975, é um dos principais marcos na consolidação dos estudos de gênero. Rubin (1975) propõe o conceito do sistema sexo/gênero para explicar os mecanismos pelos quais as diferenças biológicas são transformadas em desigualdades sociais. Segundo a autora, toda sociedade organiza a sexualidade, a reprodução e os papéis atribuídos a homens e mulheres por meio de sistemas culturais que estabelecem normas, expectativas e hierarquias. Dessa forma, o sexo refere-se às diferenças biológicas, enquanto o gênero diz respeito ao conjunto de significados, comportamentos e papéis socialmente atribuídos aos indivíduos em função dessas diferenças.

A formulação de Rubin (1975) amplia significativamente o debate iniciado por Beauvoir ao demonstrar que a desigualdade entre homens e mulheres não resulta apenas de processos culturais difusos, mas também de sistemas sociais específicos responsáveis pela organização das relações de parentesco, da sexualidade, da divisão sexual do trabalho e das formas de poder presentes em diferentes sociedades. O conceito de sistema sexo/gênero explicita, assim, que as desigualdades de gênero não são universais nem imutáveis, mas são historicamente produzidas e passíveis de transformação.

As contribuições de Beauvoir (2009) e Rubin (1975) inauguram um importante deslocamento epistemológico ao romperem com interpretações essencialistas acerca das diferenças entre homens e mulheres. Se, por um lado, Beauvoir evidencia que a condição feminina é construída socialmente; por outro, Rubin demonstra que essa construção ocorre por meio de sistemas institucionais responsáveis por organizar e hierarquizar as relações entre os sexos. Essas formulações constituem a base sobre a qual se desenvolverão, nas décadas seguintes, novas interpretações acerca do gênero, expandindo sua compreensão como categoria analítica capaz de explicar as diferenças entre homens e mulheres, e as relações de poder que estruturam a organização da vida social.

Com o avanço desse debate, o conceito de gênero passou a ser apropriado por diferentes campos do conhecimento, assumindo novos significados e ampliando seu potencial analítico.

A sistematização apresentada no quadro a seguir reúne contribuições de autoras que participaram da construção e do aprofundamento dos estudos de gênero, contemplando tanto formulações produzidas no debate feminista internacional quanto interpretações elaboradas a partir da realidade brasileira. A inclusão de Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti e Flávia Biroli permite evidenciar que as relações de gênero não podem ser compreendidas de maneira dissociada das particularidades históricas, raciais, econômicas e políticas que constituem a sociedade brasileira. Suas contribuições ampliam o alcance analítico das formulações internacionais e oferecem elementos para compreender as desigualdades e a violência contra as mulheres no contexto investigado nesta pesquisa.

Quadro 1 – Principais contribuições para a construção do conceito de gênero

Ordem	Autora	Nacionalidade	Obra	Ano	Principal contribuição
1	Simone de Beauvoir	Francesa	O Segundo Sexo	1949	Questiona o determinismo biológico e analisa a constituição histórica e social da condição feminina.
2	Gayle Rubin	Estadunidense	The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex	1975	Formula o conceito de sistema sexo/gênero, examinando os arranjos sociais que transformam a sexualidade biológica em relações de gênero.
3	Lélia Gonzalez	Brasileira	Racismo e sexismo na cultura brasileira	1984	Analisa a articulação entre racismo e sexismo na sociedade brasileira, evidenciando a posição das mulheres negras nessas relações de poder.
4	Joan Wallach Scott	Estadunidense	Gender: A Useful Category of Historical Analysis	1986	Formula o gênero como categoria de análise histórica e elemento constitutivo das relações sociais e de poder.
5	Judith Butler	Estadunidense	Gender Trouble	1990	Desenvolve a teoria da performatividade, questionando a naturalização das identidades de gênero.
6	Heleieth Saffioti	Brasileira	Gênero, patriarcado, violência	2004	Articula gênero, patriarcado e violência, examinando as relações de dominação e exploração que estruturam as desigualdades entre homens e mulheres.
7	Flávia Biroli	Brasileira	Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil	2018	Analisa como a divisão sexual do trabalho, as responsabilidades de cuidado e as desigualdades de gênero condicionam a autonomia e a participação política das mulheres.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Beauvoir (2009), Rubin (1975), Scott (1995) e Butler (2022).

Consoante o Quadro 1, a construção do conceito de gênero resulta de um processo histórico marcado pela ampliação progressiva de seu alcance analítico. Se as formulações inaugurais se concentravam na crítica ao determinismo biológico e na demonstração de que as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas, os estudos posteriores

passaram a compreender o gênero como categoria capaz de explicar os mecanismos pelos quais essas diferenças são produzidas, legitimadas e reproduzidas nas relações sociais. Esse movimento representou um importante avanço epistemológico ao deslocar o foco das identidades individuais para a análise das estruturas sociais, dos discursos e das relações de poder que organizam a vida em sociedade. É nesse contexto que se inserem as contribuições de Joan Scott e Judith Butler, cujas formulações consolidaram o gênero como uma das principais categorias analíticas das ciências humanas contemporâneas.

Ao publicar o artigo “Gender: a useful category of historical analysis”, originalmente em 1986, Scott propôs uma redefinição do conceito de gênero que ultrapassava sua utilização como simples sinônimo de mulheres ou de diferenças entre os sexos. Para a autora, o gênero é uma categoria de análise histórica que permite entender como as relações sociais são organizadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, e, sobretudo, como essas diferenças são utilizadas para estruturar relações de poder (Scott, 1995). Essa formulação representou uma ruptura importante com interpretações anteriores, pois deslocou o debate da descrição das desigualdades para a investigação dos processos históricos responsáveis por sua produção e legitimação.

Segundo Scott (1995), o gênero possui uma dupla dimensão analítica. De um lado, constitui elemento das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; de outro, representa uma forma primária de significar relações de poder. Essa perspectiva evidencia que o gênero não se limita às identidades femininas e masculinas, mas integra um sistema simbólico por meio do qual as sociedades produzem significados, distribuem papéis sociais e legitimam hierarquias. Assim, compreender o gênero implica analisar os processos históricos, culturais e institucionais que atribuem sentidos ao masculino e ao feminino e organizam formas específicas de dominação e subordinação.

Ao desenvolver essa interpretação, Scott (1995) atribui ênfase aos sistemas simbólicos responsáveis pela produção das identidades sociais. Família, religião, Estado, ciência, mídia e escola participam continuamente da construção de normas e expectativas acerca do comportamento considerado adequado para homens e mulheres, contribuindo para naturalizar desigualdades de origem histórica e social. O gênero passa, portanto, a ser visto como categoria relacional, cuja análise exige considerar simultaneamente os sujeitos, as instituições, os discursos e as estruturas sociais que produzem determinadas formas de organização da vida coletiva.

Essa perspectiva amplia as possibilidades de investigação sobre a violência contra as mulheres. Se as relações de gênero são formas de organização do poder, a violência deixa de

ser interpretada como resultado exclusivo de comportamentos individuais e passa a ser compreendida como manifestação de estruturas sociais historicamente constituídas. Nessa direção, analisar a violência contra a mulher exige investigar não apenas os atos de agressão, mas também os processos sociais responsáveis por produzir e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres. O conceito de gênero transforma-se, assim, em instrumento analítico capaz de explicar por que determinadas formas de violência atingem predominantemente as mulheres e por que tais práticas permanecem socialmente naturalizadas em diferentes contextos históricos.

As contribuições de Scott (1995) influenciaram profundamente os estudos feministas desenvolvidos nas décadas seguintes, abrindo espaço para novas interpretações acerca da constituição das identidades de gênero. Entre essas contribuições, destaca-se a obra da filósofa estadunidense Judith Butler, que, dialogando criticamente com o pós-estruturalismo, propôs uma das mais influentes reformulações contemporâneas do conceito de gênero.

Em *Gender trouble*, publicado originalmente em 1990, Butler questiona as concepções que abrangem o gênero como identidade estável ou como expressão direta do sexo biológico. Para a autora, tanto o sexo quanto o gênero são produzidos por práticas discursivas e relações de poder que organizam as possibilidades de existência dos sujeitos (Butler, 2022). Isso rompe com interpretações que concebiam o gênero apenas como construção social derivada do sexo, sustentando que as próprias categorias de sexo e de identidade são historicamente produzidas.

A partir da noção de performatividade, Butler (2002) demonstra que o gênero não é uma essência ou característica permanente dos indivíduos, mas o efeito da repetição contínua de normas sociais que regulam comportamentos, linguagens, expressões corporais, modos de vestir e formas de interação. A performatividade não corresponde à representação consciente de papéis sociais, mas ao processo pelo qual normas culturais são reiteradas cotidianamente, produzindo a aparência de identidades naturais e estáveis. Assim, masculinidade e feminilidade deixam de ser percebidas como atributos inerentes aos sujeitos e passam a ser interpretadas como efeitos produzidos por práticas sociais reiteradas e legitimadas institucionalmente.

Essa formulação amplia o alcance analítico do conceito de gênero. Ao demonstrar que as identidades são produzidas por normas sociais, e não por determinações naturais, Butler (2002) ressalta que as relações de poder também atuam na constituição dos próprios sujeitos. Ao mesmo tempo, sua teoria abre espaço para entender que essas normas não são imutáveis. Justamente por dependerem de processos contínuos de repetição, podem igualmente ser deslocadas, ressignificadas e contestadas, o que permite a emergência de novas formas de expressão das identidades de gênero e de resistência às estruturas tradicionais de dominação.

Sob essa perspectiva, o conceito de gênero consolida-se como categoria analítica central para a compreensão das desigualdades sociais contemporâneas. Mediante as contribuições de Scott (1995) e Butler (2002), o debate deixa de concentrar-se exclusivamente nas diferenças entre homens e mulheres, e passa a investigar os mecanismos históricos, institucionais, discursivos e culturais responsáveis por produzir, reproduzir e legitimar relações de poder. Essa dilatação teórica é um marco para os estudos sobre a violência contra as mulheres, pois expõe que a violência não decorre de diferenças naturais entre os sexos, mas de estruturas sociais que, historicamente, organizaram relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

A ampliação do conceito de gênero promovida por essas autoras permitiu conceber que as desigualdades entre homens e mulheres são produzidas por relações históricas de poder e continuamente reproduzidas por instituições, discursos e práticas sociais. Entretanto, à medida que os estudos feministas avançavam, tornou-se evidente que a categoria “gênero”, quando utilizada isoladamente, não era suficiente para explicar a diversidade de experiências das mulheres.

As desigualdades de gênero não atingem todas as mulheres da mesma maneira, uma vez que se articulam a outros marcadores sociais, como raça, classe, etnia, território, geração, deficiência e sexualidade. Essa constatação impulsionou o desenvolvimento de novas abordagens teóricas voltadas à compreensão das múltiplas formas de opressão que atravessam simultaneamente a vida das mulheres, entre as quais se destaca a da interseccionalidade.

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, no final da década de 1980, como resposta às limitações observadas tanto no feminismo tradicional quanto nas abordagens antirracistas. Segundo a autora, essas perspectivas tendiam a analisar separadamente as discriminações de gênero e de raça, desconsiderando que muitas mulheres experimentam formas simultâneas e indissociáveis de opressão (Crenshaw, 2002). A partir dessa crítica, Crenshaw (2002) assevera que as relações sociais são estruturadas por diferentes sistemas de poder que operam de forma integrada, produzindo experiências específicas de exclusão e vulnerabilidade.

Nesse sentido, a interseccionalidade não se reduz à mera soma de diferentes formas de discriminação. Trata-se de uma categoria analítica que permite compreender como distintos eixos de desigualdade se articulam, produzindo experiências qualitativamente diferentes das explicadas por cada marcador social isoladamente. Assim, gênero, raça, classe, território, geração e outros elementos não atuam de forma independente, mas são dimensões inseparáveis das relações de poder que estruturam a sociedade. A violência vivenciada por uma mulher negra, pobre e residente em território periférico, por exemplo, não pode ser interpretada apenas

pela condição de gênero, uma vez que resulta da interação simultânea entre diferentes formas de opressão historicamente constituídas.

Ao discutir isso, Crenshaw (2002) demonstra que políticas públicas elaboradas com base em categorias universais frequentemente invisibilizam grupos que vivenciam formas específicas de discriminação. Quando a categoria “mulher” é tratada como homogênea, desconsideram-se as diferenças decorrentes das desigualdades raciais, econômicas e territoriais, comprometendo a efetividade das ações estatais destinadas à promoção da igualdade. Essa reflexão tem relevância para o enfrentamento da violência contra as mulheres, uma vez que evidencia a necessidade de políticas públicas capazes de reconhecer a diversidade das experiências femininas e responder às diferentes formas de manifestação da violência.

As contribuições de Crenshaw (2002) influenciaram significativamente os estudos feministas contemporâneos, que foram posteriormente aprofundados por diversas pesquisadoras, entre elas, a socióloga estadunidense Patricia Hill Collins, cuja produção teórica amplia a compreensão da interseccionalidade, ao enfatizar que gênero, raça e classe constituem sistemas estruturais de dominação que operam de maneira simultânea e mutuamente constitutiva (Collins, 2019).

Para Collins (2019), as relações de poder integram uma matriz de dominação na qual diferentes formas de opressão coexistem e se reforçam mutuamente na organização das instituições sociais. Assim, compreender as desigualdades exige analisar simultaneamente as dimensões estruturais, institucionais, disciplinares, culturais e interpessoais do poder.

Essa noção expande o alcance da interseccionalidade ao demonstrar que as experiências individuais de discriminação estão diretamente relacionadas ao funcionamento das instituições sociais, das políticas públicas e das práticas culturais que reproduzem desigualdades. Logo, raça, gênero e classe deixam de ser categorias independentes para ser dimensões inseparáveis da organização da vida social.

Tal abordagem é particularmente relevante para a análise da violência contra as mulheres no contexto brasileiro. Diversos estudos mostram que mulheres negras, indígenas, periféricas, com deficiência, idosas ou residentes em áreas rurais enfrentam obstáculos específicos tanto no acesso aos direitos quanto na proteção oferecida pelas políticas públicas. As desigualdades sociais ampliam as situações de vulnerabilidade e condicionam diferentes formas de exposição à violência, o que demonstra que seu enfrentamento exige políticas capazes de reconhecer a diversidade das experiências femininas e as múltiplas estruturas de poder que as produzem.

As formulações desenvolvidas por Crenshaw (2002) e Collins (2019) dialogam diretamente com uma parte da produção feminista brasileira, especialmente com as contribuições de Heleieth Saffioti. Embora elaboradas em contextos distintos, essas perspectivas convergem ao reconhecer que as desigualdades de gênero não podem ser compreendidas isoladamente das desigualdades econômicas, raciais e sociais. Essa aproximação torna-se particularmente relevante para a realidade brasileira, marcada por profundas assimetrias estruturais que condicionam diversas formas de violência contra as mulheres. É justamente nesse ponto que o conceito de patriarcado assume um papel central, permitindo compreender como essas múltiplas relações de poder são institucionalizadas, reproduzidas e legitimadas na organização da sociedade.

Não obstante o conceito de gênero permita assimilar como as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e como essas construções produzem relações desiguais de poder, ele não explica, por si só, os mecanismos históricos responsáveis pela institucionalização dessas desigualdades. Em outras palavras, reconhecer que o gênero organiza as relações sociais é apenas uma parte da análise. Torna-se igualmente necessário entender as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que sustentam e reproduzem essas relações ao longo do tempo.

Nesse contexto, o conceito de patriarcado adquire centralidade, por oferecer instrumentos teóricos capazes de explicar como a dominação masculina se organiza, se legitima e se perpetua nas diferentes instituições da sociedade, sendo uma das principais bases estruturantes da violência contra as mulheres.

Ainda que o termo patriarcado possua origens antigas na tradição sociológica e antropológica, sua incorporação ao pensamento feminista promoveu um deslocamento conceitual, pois deixou de designar apenas uma forma de organização familiar baseada na autoridade do pai para se constituir em uma categoria analítica destinada à compreensão das relações estruturais de poder que produzem e reproduzem a subordinação das mulheres. Nessa perspectiva, o patriarcado não corresponde a um conjunto de comportamentos individuais ou de valores culturais isolados, mas a um sistema histórico de organização social que distribui de forma desigual poder, autoridade e recursos entre homens e mulheres.

Essa compreensão representa um avanço importante em relação às interpretações que atribuíam a desigualdade de gênero exclusivamente às diferenças biológicas ou às escolhas individuais. Ao entender o patriarcado como estrutura social, é possível identificar que a dominação masculina se reproduz por meio de instituições, práticas sociais, normas jurídicas, valores culturais e relações econômicas que atuam de forma articulada na organização da vida

coletiva. A desigualdade entre homens e mulheres deixa, assim, de ser interpretada como fenômeno circunstancial para ser compreendida como elemento constitutivo da própria organização das sociedades.

Entre as formulações atuais mais influentes sobre o tema está a desenvolvida pela socióloga britânica Sylvia Walby. Em sua obra *Theorizing patriarchy*, publicada em 1990, a autora define o patriarcado como “um sistema de estruturas e práticas sociais por meio das quais os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres” (Walby, 1990, p. 20, tradução própria). Essa definição amplia o alcance analítico do conceito ao demonstrar que a dominação masculina não se restringe ao espaço doméstico, mas também se manifesta em diferentes instituições responsáveis pela organização da sociedade.

Segundo Walby (1990), o patriarcado nas sociedades contemporâneas estrutura-se a partir de seis dimensões interdependentes: o trabalho doméstico, o mercado de trabalho remunerado, o Estado, a violência masculina, a sexualidade e as instituições culturais. Essas estruturas não atuam de maneira isolada; ao contrário, articulam-se continuamente, reforçando mecanismos de desigualdade que limitam a autonomia das mulheres e consolidam posições privilegiadas para os homens.

No âmbito do trabalho doméstico, por exemplo, a divisão sexual do trabalho atribui historicamente às mulheres a responsabilidade pelas atividades de cuidado, pela reprodução social e pela manutenção da vida cotidiana, frequentemente sem reconhecimento econômico ou valorização social. Essa distribuição desigual das responsabilidades domésticas acarreta impactos diretos na inserção feminina no mercado de trabalho, restringindo as oportunidades de qualificação profissional, de ascensão funcional e de autonomia financeira.

No mercado de trabalho remunerado, as desigualdades manifestam-se por meio da segregação ocupacional, da diferença salarial entre homens e mulheres, da menor participação feminina em cargos de liderança e da persistente desvalorização das ocupações tradicionalmente associadas ao trabalho feminino. Essas assimetrias demonstram que a desigualdade de gênero não decorre apenas de diferenças individuais de qualificação, mas da própria organização social do trabalho, que reproduz expectativas distintas acerca dos papéis desempenhados por homens e mulheres.

O Estado constitui outra dimensão dessa estrutura. Embora seja responsável pela formulação de políticas públicas destinadas à promoção da igualdade de gênero, também pode reproduzir relações patriarcais quando suas instituições, legislações ou práticas administrativas deixam de reconhecer plenamente os direitos das mulheres ou quando não garantem mecanismos efetivos de proteção contra as diferentes formas de violência. O patriarcado,

portanto, não opera à margem das instituições estatais, mas pode ser reproduzido por elas sempre que as desigualdades de gênero deixam de ser enfrentadas como um problema público.

Entre as estruturas identificadas por Walby (1990), a violência masculina ocupa posição relevante para a presente investigação. Para a autora, a violência não é uma manifestação periférica ou excepcional da organização patriarcal, mas um de seus principais mecanismos de reprodução. A utilização da violência física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial atua como instrumento de controle sobre os corpos, os comportamentos e a autonomia das mulheres, contribuindo para reafirmar relações desiguais de poder e para limitar as possibilidades de participação social, econômica e política. As duas últimas dimensões apontadas pela autora (sexualidade e instituições culturais) complementam essa interpretação ao demonstrar que as desigualdades de gênero também são produzidas por normas sociais, valores morais, representações simbólicas e discursos culturais que definem padrões considerados legítimos de masculinidade e feminilidade. Família, religião, escola, meios de comunicação e demais instituições sociais participam continuamente da construção desses padrões, naturalizando papéis sociais distintos para homens e mulheres e contribuindo para a reprodução das hierarquias de gênero.

Ao considerar o patriarcado um sistema composto por múltiplas estruturas interdependentes, Walby (1990) rompe de vez com interpretações que restringiam a dominação masculina ao âmbito familiar. Sua formulação explícita que a desigualdade de gênero atravessa diferentes dimensões da vida social e se manifesta de forma integrada nas relações econômicas, políticas, culturais e institucionais. Essa perspectiva amplia as possibilidades de análise da violência contra as mulheres, ao demonstrar que ela não é um fenômeno isolado, mas integra um sistema mais amplo de relações sociais orientado à manutenção de posições historicamente desiguais entre homens e mulheres.

A interpretação proposta por Walby (1990) oferece instrumentos importantes para compreender a dimensão estrutural do patriarcado. Entretanto, a análise das desigualdades de gênero no contexto brasileiro exige considerar as especificidades históricas, econômicas e sociais que moldaram a sociedade nacional. Nesse sentido, as contribuições da socióloga brasileira Heleieth Saffioti ocupam posição de destaque, ao desenvolver uma interpretação que articula patriarcado, capitalismo e desigualdades de classe como elementos constitutivos de um mesmo sistema de dominação.

Ao longo de sua produção intelectual, Saffioti demonstra que o patriarcado não deve ser reduzido a um conjunto de valores tradicionais ou a formas específicas de organização familiar. Trata-se de uma estrutura de poder historicamente construída, profundamente enraizada nas

relações econômicas, políticas e sociais, que organiza a distribuição desigual de autoridade entre homens e mulheres (Saffioti, 2004). Nessa perspectiva, a dominação masculina não constitui um fenômeno residual destinado a desaparecer com a modernização das sociedades, mas uma estrutura que se reorganiza continuamente e se adapta às transformações históricas.

Uma das principais contribuições da autora consiste em demonstrar que as relações de gênero não podem ser analisadas isoladamente das relações de classe e da organização econômica da sociedade. Diferentemente de abordagens que tratam o patriarcado como um sistema autônomo, Saffioti (2004) argumenta que ele se articula permanentemente ao capitalismo, produzindo formas específicas de exploração do trabalho feminino e de reprodução das desigualdades sociais. Essa interpretação permite compreender que a subordinação das mulheres não decorre exclusivamente de fatores culturais ou simbólicos, mas também da forma como a economia organiza a produção, a reprodução social e a distribuição dos recursos materiais.

Sob essa ótica, a divisão sexual do trabalho desempenha um papel central na manutenção das relações patriarcais. A atribuição histórica às mulheres das atividades domésticas, do cuidado com crianças, idosos e pessoas dependentes, bem como da responsabilidade pela reprodução cotidiana da vida, constitui um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades de gênero. Embora indispensável para o funcionamento da sociedade, esse trabalho permanece frequentemente invisibilizado, desvalorizado e desprovido de reconhecimento econômico, o que contribui para limitar a autonomia financeira das mulheres e aumentar sua dependência em relação aos homens.

Ao analisar a realidade brasileira, Saffioti (2004) evidencia que a família patriarcal desempenha um papel estratégico nesse processo. Historicamente estruturada em torno da autoridade masculina, ela organiza papéis sociais distintos para homens e mulheres, atribuindo ao homem a posição de chefe da família, provedor e detentor da autoridade, enquanto às mulheres são destinados os espaços do cuidado, da reprodução e da manutenção da vida doméstica. Essa organização, além de mera tradição cultural, integra um sistema mais amplo de relações sociais que legitima a desigual distribuição de poder entre os sexos.

Nesse contexto, a violência contra as mulheres adquire um significado que ultrapassa interpretações centradas em conflitos individuais ou em questões de natureza psicológica. Para Saffioti (2004), a violência é um mecanismo fundamental de manutenção das relações patriarcais, atuando como instrumento de controle social, destinado a reafirmar a autoridade masculina e a restringir a autonomia feminina. A agressão física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial deixa, portanto, de ser compreendida como um comportamento excepcional para

ser interpretada como manifestação concreta das relações estruturais de poder que organizam a sociedade.

Essa perspectiva aproxima-se das formulações desenvolvidas pela historiadora e filósofa Silvia Federici (2017), cuja obra amplia o entendimento das relações entre patriarcado e capitalismo a partir de uma abordagem histórica. Em *Calibã e a Bruxa*, Federici (2017) demonstra que a consolidação do capitalismo moderno esteve associada à reorganização das relações de gênero e ao fortalecimento dos mecanismos de controle sobre o corpo, a sexualidade e o trabalho das mulheres. Ao investigar a transição do feudalismo para o capitalismo europeu, a autora expõe que a construção da economia capitalista exigiu profundas transformações nas formas de organização da reprodução social e da divisão sexual do trabalho.

Segundo Federici (2017), episódios historicamente conhecidos como caça às bruxas não podem ser vistos apenas como manifestações de fanatismo religioso ou de superstição. Esses processos desempenharam uma importante função política na disciplinarização das mulheres e na imposição de novos padrões de controle sobre seus corpos, sua sexualidade e sua capacidade reprodutiva. A perseguição às mulheres consideradas “bruxas” fez parte de um amplo processo de reorganização das relações sociais, necessário à consolidação da ordem capitalista, e reforçou, simultaneamente, estruturas patriarcais de dominação.

A autora demonstra que o desenvolvimento do capitalismo implicou a separação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo. Enquanto o trabalho masculino passou a ser incorporado ao mercado e remunerado, o trabalho realizado pelas mulheres no interior das famílias permaneceu invisibilizado e desprovido de reconhecimento econômico, apesar de ser indispensável à reprodução da força de trabalho e ao funcionamento do próprio sistema capitalista. Essa divisão sexual do trabalho consolidou formas específicas de dependência econômica e contribuiu para aprofundar as desigualdades entre homens e mulheres.

As formulações de Federici (2017) dialogam diretamente com as análises de Saffioti (2004) ao evidenciar que o patriarcado e o capitalismo não são sistemas independentes, mas estruturas historicamente articuladas. Ambas as autoras asseguram que a exploração econômica das mulheres, a desvalorização do trabalho reprodutivo e a manutenção da divisão sexual do trabalho são mecanismos centrais na reprodução das desigualdades de gênero. Nessa acepção, compreender o patriarcado exige analisar simultaneamente as dimensões culturais, econômicas e políticas que sustentam a dominação masculina.

As contribuições de Walby (1990), Saffioti (2004) e Federici (2017) permitem inferir que o patriarcado não se limita ao espaço doméstico nem pode ser explicado exclusivamente por normas culturais. Trata-se de um sistema complexo de relações sociais que atravessa

instituições políticas, econômicas, jurídicas e culturais, reproduzindo desigualdades de gênero em diferentes esferas da vida social. Isso desloca definitivamente a análise da violência contra as mulheres do plano individual para o plano estrutural, salientando que as agressões não são eventos isolados, mas expressões de um sistema historicamente organizado em torno da desigual distribuição de poder entre homens e mulheres.

Entretanto, conceber a violência apenas como consequência das estruturas patriarcais não esgota a complexidade do fenômeno. Torna-se igualmente necessário analisar os mecanismos simbólicos, culturais e sociais que naturalizam essas relações de poder, legitimam a dominação masculina e contribuem para sua reprodução cotidiana. É justamente nessa direção que se inserem as contribuições de Pierre Bourdieu (2012), Rita Laura Segato (2003) e Liz Kelly (1988), cujas formulações fazem refletir como a violência se manifesta, se comunica e se perpetua nas relações sociais contemporâneas.

A interpretação do patriarcado como sistema de dominação permite assimilar que as desigualdades de gênero não se sustentam apenas por meio das estruturas econômicas, políticas ou familiares. Sua permanência ao longo do tempo depende igualmente da produção de mecanismos simbólicos capazes de naturalizar essas relações de poder e de torná-las socialmente legítimas. A reprodução da dominação masculina não ocorre exclusivamente pela imposição direta da força, mas também pela incorporação de valores, representações e práticas cotidianas que fazem com que determinadas formas de desigualdade sejam percebidas como naturais ou inevitáveis. Portanto, compreender a violência contra as mulheres exige analisar não apenas suas manifestações concretas, mas também os processos sociais que a legitimam.

Uma das contribuições mais influentes para essa compreensão foi desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012). Em sua obra *A dominação masculina*, o autor demonstra que as relações entre homens e mulheres são sustentadas por estruturas simbólicas profundamente incorporadas pelos sujeitos, que orientam percepções, disposições e práticas sociais (Bourdieu, 2012). Na sua interpretação, a dominação masculina não depende exclusivamente da coerção física ou da imposição explícita da autoridade, mas se reproduz por meio de formas de violência simbólica que levam os próprios indivíduos a reconhecer como naturais relações historicamente construídas de desigualdade.

O conceito de violência simbólica ocupa posição central nessa interpretação. Para Bourdieu (2012), trata-se de uma forma de poder que atua de maneira invisível, produzindo adesão às estruturas de dominação sem recorrer necessariamente à força física. Essa violência manifesta-se em representações culturais, discursos, práticas educativas, valores morais e instituições sociais que legitimam posições distintas para homens e mulheres. Ao serem

continuamente reproduzidas, contribuem para naturalizar hierarquias de gênero e dificultam o reconhecimento de sua dimensão histórica e política.

No campo das relações de gênero, a violência simbólica manifesta-se na associação recorrente entre masculinidade e atributos como autoridade, racionalidade, liderança e poder, enquanto às mulheres são culturalmente atribuídas características relacionadas ao cuidado, à afetividade, à docilidade e à submissão. Essas representações são permanentemente reforçadas por instituições como a família, a escola, as religiões, os meios de comunicação e o próprio Estado, o que contribui para consolidar expectativas sociais diferenciadas acerca dos comportamentos masculinos e femininos. A naturalização desses papéis constitui um importante mecanismo de reprodução das estruturas patriarcais, pois dificulta o questionamento das desigualdades e legitima práticas de controle sobre a autonomia das mulheres.

Por essa interpretação, a violência física é apenas a expressão mais visível de um sistema muito mais amplo de dominação. Antes da agressão física, há um conjunto de mecanismos simbólicos que legitimam o controle masculino, estabelecem relações de dependência e reforçam a inferiorização social das mulheres. A violência doméstica, portanto, não surge em um vácuo social, mas em contextos nos quais determinadas formas de autoridade masculina são socialmente toleradas ou mesmo naturalizadas.

Essa dimensão simbólica da violência é aprofundada pela antropóloga argentina Rita Laura Segato (2003), cuja produção teórica desloca o foco da análise para o significado social da violência nas sociedades patriarcais. Em *Las estructuras elementales de la violencia*, Segato (2003) argumenta que a violência contra as mulheres não deve ser compreendida apenas como ato individual de agressão, mas como prática social que comunica e reafirma relações de poder. Para a autora, a agressão dirigida ao corpo feminino é uma mensagem simbólica destinada não apenas à vítima, mas também à coletividade, reafirmando posições de autoridade masculina e disciplinando comportamentos considerados incompatíveis com as normas patriarcais.

Nessa perspectiva, o corpo das mulheres transforma-se em um território privilegiado de inscrição das relações de poder. A violência ultrapassa a intenção de causar dano individual e assume uma função social mais ampla, reafirmando hierarquias de gênero e produzindo efeitos que alcançam outras mulheres e a própria organização das relações sociais. Ao comunicar quem detém o poder e quais comportamentos são considerados aceitáveis, a violência atua como mecanismo permanente de controle social, contribuindo para a manutenção da ordem patriarcal.

As formulações de Segato (2003) expandem as ideias desenvolvidas por Bourdieu (2012). Enquanto este ressalta como as estruturas simbólicas naturalizam a dominação masculina, Segato defende que a violência também é uma linguagem por meio da qual essa

dominação é continuamente reafirmada. A violência deixa, assim, de ser interpretada como resposta individual a conflitos interpessoais para ser vista como prática social que produz e reproduz relações de poder.

Tal noção encontra complemento nas contribuições da socióloga britânica Liz Kelly. Em sua obra clássica sobre violência sexual e doméstica, *Surviving sexual violence*, Kelly (1988) propõe o conceito de “continuum da violência contra as mulheres”, sustentando que diferentes formas de violência não devem ser analisadas como fenômenos independentes, mas como manifestações interligadas de um mesmo sistema de dominação. Comentários depreciativos, assédio moral, controle das relações sociais, violência psicológica, coerção sexual, agressões físicas e feminicídio são diferentes expressões de um *continuum* cuja finalidade é limitar a autonomia feminina e reafirmar relações desiguais de poder.

O conceito de *continuum* rompe com interpretações que estabelecem fronteiras rígidas entre formas de violência consideradas “leves” e “graves”. Para Kelly (1988), práticas frequentemente banalizadas no cotidiano desempenham um papel decisivo na manutenção das desigualdades de gênero, pois criam ambientes sociais em que formas mais extremas de violência se tornam possíveis ou socialmente toleradas. Essa compreensão amplia o campo de análise da violência contra as mulheres, demonstrando que ela se manifesta em diferentes espaços sociais, como família, escola, trabalho, instituições públicas e relações afetivas, e assume múltiplas formas ao longo da vida.

As contribuições de Bourdieu (2012), Segato (2003) e Kelly (1988) convergem ao demonstrar que a violência contra as mulheres não pode ser reduzida a comportamentos individuais, a conflitos familiares ou a desvios de personalidade. Trata-se de um fenômeno estrutural, profundamente relacionado às formas pelas quais as sociedades organizam as relações de gênero e distribuem poder entre homens e mulheres. Enquanto Bourdieu (2012) evidencia os mecanismos simbólicos que naturalizam a dominação masculina, Segato (2003) explicita que a violência constitui uma linguagem social de reafirmação do poder patriarcal, e Kelly (1988) revela que essas práticas compõem um *continuum* presente em diferentes espaços e momentos da vida social.

Sob essa perspectiva, a violência deixa de ser interpretada como um evento excepcional para ser compreendida como uma manifestação concreta das estruturas patriarcais discutidas anteriormente. Sua persistência não decorre apenas da existência de agressores individuais, mas da permanência de relações sociais, culturais e institucionais que continuam produzindo e legitimando desigualdades entre homens e mulheres. Reconhecer essa dimensão estrutural representa um passo decisivo para entender por que o enfrentamento da violência exige

estratégias que ultrapassem a mera responsabilização penal dos autores das agressões. Embora indispensável, a resposta jurídico-penal revela-se insuficiente quando desvinculada de políticas públicas capazes de transformar as estruturas culturais e institucionais que sustentam a desigualdade de gênero.

Foi justamente esse processo de ampliação da noção acerca da violência contra as mulheres (de problema privado a fenômeno estrutural e socialmente produzido) que possibilitou sua progressiva incorporação à agenda internacional dos direitos humanos. A atuação dos movimentos feministas, a produção acadêmica e a consolidação de instrumentos normativos internacionais contribuíram para que a violência deixasse de ser compreendida como questão restrita ao âmbito doméstico e passasse a ser reconhecida como violação de direitos humanos e como responsabilidade do Estado. É sobre esse processo de reconhecimento jurídico e político da violência contra as mulheres que se desenvolve a discussão apresentada na subseção seguinte.

2.2 DA ESFERA PRIVADA À ESFERA PÚBLICA: A POLITIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A violência contra as mulheres, como fenômeno estrutural, conforme discutido na subseção anterior, implicou uma transformação significativa na forma como esse problema passou a ser interpretado nos campos político e jurídico. Ao evidenciar que a violência não é um evento isolado, mas uma expressão de relações históricas de poder, tornou-se possível questionar sua tradicional associação à esfera privada e afirmar sua centralidade como questão pública e de direitos humanos.

Historicamente, a violência contra as mulheres foi sistematicamente invisibilizada por meio de uma das mais persistentes dicotomias da modernidade: a separação entre as esferas pública e privada. Essa distinção, profundamente enraizada nas tradições liberais que fundamentaram a formação dos Estados modernos, estabeleceu uma divisão normativa segundo a qual o espaço público (associado à política, à economia e à cidadania) deveria ser objeto de regulação estatal, enquanto o espaço privado (vinculado à família, à intimidade e às relações afetivas) deveria permanecer protegido da intervenção pública. Tal separação, no entanto, não foi neutra, do ponto de vista das relações de poder, mas constituiu um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades de gênero.

Carole Pateman, em sua análise crítica da teoria política moderna, demonstra que o contrato social, frequentemente apresentado como fundamento da igualdade entre indivíduos

livres e autônomos, está sustentado por aquilo que a autora denomina “contrato sexual” (Pateman, 1993). Segundo essa perspectiva, a constituição da esfera pública como espaço de igualdade e cidadania masculina foi historicamente acompanhada da manutenção de relações de subordinação feminina no interior da esfera privada. Assim, enquanto os homens eram reconhecidos como sujeitos de direitos no espaço público, as mulheres permaneciam inseridas em relações de dependência e subordinação no âmbito doméstico.

Essa crítica indica que a separação entre o público e o privado não apenas organiza a vida social, mas também estrutura relações de poder que produzem desigualdades de gênero. Ao delimitar a família como espaço privado, protegido da intervenção estatal, essa divisão contribuiu para ocultar práticas de violência contra as mulheres, naturalizando-as como parte das relações familiares. Nesse contexto, agressões físicas, psicológicas e sexuais ocorridas no interior da família eram frequentemente tratadas como questões de foro íntimo, fora do alcance das instituições jurídicas e das políticas públicas.

Susan Moller Okin também contribui para aprofundar essa análise ao argumentar que teorias de justiça que desconsideram as relações familiares reproduzem desigualdades de gênero ao ignorarem a divisão sexual do trabalho e as relações de poder no interior da família (Okin, 1989). Para a autora, a família não é um espaço neutro ou harmonioso, mas um ambiente no qual se reproduzem relações de desigualdade que afetam diretamente a autonomia das mulheres. Ao invisibilizar essas dinâmicas, as teorias políticas tradicionais contribuíram para perpetuar a ideia de que a violência doméstica não é um problema público.

Essa crítica à separação entre as esferas pública e privada também é retomada por Biroli (2018), que evidencia como as relações constituídas no âmbito doméstico e familiar estão atravessadas por desigualdades na distribuição de responsabilidades, recursos, autonomia e poder. Para a autora, as relações consideradas privadas não se encontram apartadas da política, uma vez que as desigualdades produzidas nesses espaços repercutem nas condições concretas de participação social e política das mulheres. Nessa perspectiva, compreender o âmbito doméstico como espaço permeado por relações de poder permite questionar a naturalização das desigualdades de gênero e reforça a compreensão de que problemas historicamente relegados à esfera privada, entre eles a violência contra as mulheres, possuem dimensão política e demandam respostas públicas.

A crítica feminista à dicotomia entre as esferas pública e privada foi fundamental para transformar a forma como a violência contra as mulheres passou a ser compreendida. A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos feministas, emergiu a formulação segundo a qual “o pessoal é político”, expressão que sintetiza

a denúncia de que as experiências vividas no âmbito privado são, na verdade, atravessadas por relações estruturais de poder (Hanisch, 1970; Okin, 1989). Essa formulação representou uma ruptura epistemológica significativa ao desafiar a ideia de que a esfera privada estaria dissociada das dinâmicas sociais mais amplas.

Ao afirmar que a violência doméstica é, sim, um problema político, o movimento feminista favoreceu o deslocamento do debate sobre a violência contra as mulheres do campo da moralidade individual para o das relações de poder e das responsabilidades institucionais. Esse deslocamento implicou reconhecer que práticas de violência não são eventos isolados, mas manifestações de estruturas sociais que produzem desigualdades de gênero (Saffioti, 2004; Segato, 2003). Nesse sentido, a violência doméstica passou a ser interpretada como expressão de um sistema mais amplo de dominação masculina, conforme discutido na subseção anterior.

No campo dos direitos humanos, essa transformação representou uma mudança paradigmática. Durante grande parte do século XX, o discurso dos direitos humanos concentrou-se predominantemente nas violações cometidas pelo Estado no espaço público, como perseguições políticas, tortura e restrições à liberdade de expressão. A violência doméstica, por ocorrer no âmbito privado, permaneceu, por muito tempo, fora do escopo das preocupações internacionais em matéria de direitos humanos (Bunch, 1990; Piovesan, 2023).

Registra-se que os direitos humanos são direitos históricos, originados em determinadas circunstâncias e caracterizados por lutas em defesa de velhos poderes instituídos. Assim sendo, decorrem gradualmente e expressam os anseios da humanidade em diferentes momentos da história. Os direitos humanos se modificaram “e continuam a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a sua realização, das transformações técnicas, etc.” (Bobbio, 1992, p. 13).

Flávia Piovesan destaca que a incorporação da perspectiva de gênero no campo dos direitos humanos implicou o reconhecimento de que a omissão estatal diante da violência doméstica também é uma violação de direitos (Piovesan, 2023). Ao deixar de proteger as mulheres contra a violência no espaço privado, o Estado torna-se corresponsável pela manutenção dessas práticas. Esse entendimento expandiu o conceito de violação de direitos humanos, incluindo não apenas ações diretas do Estado, mas também sua incapacidade de prevenir e enfrentar violências praticadas por particulares.

Alda Facio, ao discutir a relação entre gênero e direitos humanos, argumenta que a universalidade abstrata dos direitos humanos frequentemente oculta desigualdades estruturais que afetam de forma diferenciada homens e mulheres (Facio, 2011). Para a autora, a construção de uma noção de direitos humanos sensível às questões de gênero exige reconhecer que as

experiências femininas foram historicamente marginalizadas nas formulações jurídicas e políticas. Assim, a incorporação da violência contra as mulheres no campo dos direitos humanos representa não apenas uma ampliação temática, mas também uma revisão crítica dos próprios fundamentos desse campo.

Esse processo de politização da violência contra as mulheres foi fundamental para a construção de um novo paradigma de interpretação e de enfrentamento desse fenômeno. Ao romper com a lógica que restringia a violência ao âmbito privado, tornou-se possível reconhecê-la como um problema público que exige intervenção estatal e a formulação de políticas específicas (Bunch, 1990; Piovesan, 2023). Essa transformação abriu caminho para a construção de marcos normativos internacionais que passaram a reconhecer explicitamente a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos (OEA, 1994; ONU, 1993).

Dessa forma, a passagem da esfera privada para a esfera pública é um elemento central para compreender como a violência contra as mulheres foi progressivamente incorporada às agendas políticas e jurídicas contemporâneas. Ao evidenciar que a violência doméstica não é uma questão individual, mas uma expressão de relações estruturais de poder, esse deslocamento teórico e político possibilitou a construção de instrumentos normativos e de políticas públicas voltados à sua prevenção e ao seu enfrentamento (Piovesan, 2023; Saffioti, 2004; Segato, 2003). É nesse contexto que se insere o processo de internacionalização dos direitos das mulheres, que será discutido na sequência.

O Estado, por meio de políticas públicas, pode acelerar ou mitigar a desigualdade de gênero, e a pressão dos movimentos sociais organizados leva o próprio Estado a construir alternativas e políticas públicas para melhorar a vida de diversos segmentos da população. É possível afirmar que a questão de gênero na agenda de políticas sociais decorre da trajetória dos movimentos feministas, tanto internacionais quanto nacionais. Para a construção dessas políticas e de diálogos comuns entre a gestão das políticas públicas e os movimentos feministas, são necessários canais de participação, formulação, implementação e avaliação (Pacheco; Dias, 2023).

Assim, a partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos feministas e a ampliação dos debates sobre igualdade de gênero, a violência contra as mulheres passou a ser progressivamente reconhecida como um problema político de dimensões globais, exigindo respostas institucionais articuladas nos âmbitos dos Estados e dos organismos internacionais.

Esse processo de internacionalização dos direitos humanos das mulheres não ocorreu de forma linear, mas resultou de intensas disputas políticas e epistemológicas no próprio campo

dos direitos humanos. Durante décadas, o discurso internacional de direitos humanos esteve centrado em violações ocorridas no espaço público, particularmente aquelas associadas à ação direta do Estado, como perseguições políticas, censura e tortura (Bobbio, 1992; Piovesan, 2023). Nesse contexto, experiências de violência vividas predominantemente por mulheres no âmbito privado, como a violência doméstica e sexual, permaneceram marginalizadas, evidenciando os limites de um modelo de direitos humanos construído a partir de uma perspectiva universal abstrata que desconsiderava as especificidades das desigualdades de gênero (Bunch, 1990; Cook, 1994).

A crítica feminista a esse modelo desempenhou um papel decisivo na reconfiguração do campo dos direitos humanos. Ao evidenciar que a exclusão das experiências femininas não era acidental, mas sim resultado de estruturas históricas de poder, autoras e ativistas passaram a reivindicar a incorporação das desigualdades de gênero às agendas internacionais (Bunch, 1990; Piovesan, 2023). Nesse sentido, a internacionalização dos direitos das mulheres pode ser compreendida como um processo de ampliação e redefinição do próprio conceito de direitos humanos, incorporando dimensões antes invisibilizadas (ONU, 1993; Piovesan, 2023).

Isto posto, na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a estruturar mecanismos institucionais voltados especificamente à promoção dos direitos das mulheres. Nesse contexto, destaca-se a criação do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (United Nations Development Fund for Women – UNIFEM), em 1976, como desdobramento da Primeira Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1975, na Cidade do México. O UNIFEM foi instituído com a finalidade de apoiar programas voltados à promoção da igualdade de gênero, ao fortalecimento da participação das mulheres e ao enfrentamento das diversas formas de discriminação, representando um importante passo na institucionalização da agenda internacional dos direitos das mulheres (ONU, 1976; Piovesan, 2023).

Um dos marcos desse processo foi a adoção da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1979. Frequentemente considerada a “Carta Internacional dos Direitos das Mulheres”, a CEDAW representa um importante avanço na consolidação da igualdade de gênero como princípio jurídico internacional.

O documento estabelece obrigações aos Estados para eliminar práticas discriminatórias e promover a igualdade entre homens e mulheres em diferentes esferas da vida social, embora sua formulação inicial não aborde explicitamente a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos. Essa lacuna revela os limites iniciais do reconhecimento internacional da

violência de gênero, que ainda permanecia, em certa medida, associada à esfera privada. Foi apenas por meio de interpretações posteriores, especialmente a partir das Recomendações Gerais do Comitê da CEDAW, que a violência contra as mulheres passou a ser explicitamente reconhecida como forma de discriminação de gênero e, portanto, como violação de direitos humanos.

Convém pontuar que a aprovação da CEDAW não encerrou o processo de consolidação dos direitos humanos das mulheres. Durante a Década das Nações Unidas para a Mulher (1976–1985), novas conferências internacionais contribuíram para ampliar esse debate. A Segunda Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Copenhague (1980), enfatizou a necessidade de fortalecer a igualdade de oportunidades nas áreas de educação, emprego e saúde. Depois, a Terceira Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Nairóbi (1985), aprovou as Estratégias Prospectivas para o Avanço das Mulheres, reconhecendo que a igualdade formal assegurada pela legislação era insuficiente para eliminar as desigualdades estruturais e defendendo a adoção de políticas públicas específicas pelos Estados (ONU, 1980, 1985).

Assim, a institucionalização dos direitos humanos das mulheres e o reconhecimento da violência de gênero como violação de direitos humanos foram um processo gradual, marcado pela realização de conferências internacionais, pela criação de organismos especializados, pela elaboração de tratados e pelo desenvolvimento de instrumentos interpretativos que ampliaram progressivamente as responsabilidades dos Estados na promoção da igualdade de gênero.

Com o objetivo de sistematizar essa evolução histórica, o Quadro 2 apresenta os principais marcos internacionais que contribuíram para a consolidação da agenda internacional de enfrentamento à violência contra as mulheres entre 1975 e 2017.

Quadro 2 – Marcos internacionais no enfrentamento da violência contra as mulheres (1975–2017)

Ano	Instrumento / Evento	Organismo	Principais contribuições
1975	Primeira Conferência Mundial sobre a Mulher (Cidade do México)	ONU	Primeiro grande encontro internacional dedicado aos direitos das mulheres. Instituiu a Década das Nações Unidas para a Mulher (1976–1985), reconhecendo a igualdade de gênero como tema da agenda internacional e recomendando a criação de mecanismos institucionais voltados às políticas para as mulheres.
1976	Criação do UNIFEM	ONU	Instituído para financiar programas e projetos destinados à promoção da igualdade de gênero, à autonomia econômica das mulheres, à participação política e ao enfrentamento das discriminações. Representou um importante mecanismo institucional para a implementação das deliberações da Conferência do México. Posteriormente, foi incorporado à ONU Mulheres (2010).

1979	CEDAW	Assembleia Geral da ONU	Considerada a principal convenção internacional sobre os direitos das mulheres. Estabeleceu obrigações jurídicas aos Estados para eliminar todas as formas de discriminação contra as mulheres nas esferas política, econômica, social, educacional, cultural e civil. Embora não tratasse expressamente da violência contra a mulher, criou a base normativa para seu posterior reconhecimento como forma de discriminação.
1980	Segunda Conferência Mundial sobre a Mulher (Copenhague)	ONU	Avaliou os avanços obtidos desde a Conferência do México e identificou dificuldades na promoção da igualdade entre homens e mulheres. Reforçou compromissos relacionados à educação, à saúde, ao trabalho e à participação política feminina, destacando a necessidade de políticas públicas específicas.
1985	Terceira Conferência Mundial sobre a Mulher (Nairóbi)	ONU	Aprovou as Estratégias Prospectivas de Nairóbi para o Avanço das Mulheres. Reconheceu que a igualdade formal era insuficiente para eliminar as desigualdades estruturais e enfatizou a responsabilidade dos Estados na formulação de políticas públicas permanentes para promoção dos direitos das mulheres.
1992	Recomendação Geral nº 19 do Comitê da CEDAW	Comitê da CEDAW	Marco interpretativo que reconheceu a violência baseada no gênero como forma de discriminação contra a mulher, nos termos da CEDAW. Estabeleceu que os Estados são responsáveis não apenas pelos atos praticados por agentes públicos, mas também pela prevenção, investigação e punição da violência cometida por particulares, introduzindo o princípio da devida diligência.
1993	Conferência Mundial de Direitos Humanos (Declaração e Programa de Ação de Viena)	ONU	Afirma expressamente que os direitos das mulheres e das meninas constituem parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. Representa a consolidação da violência contra a mulher como tema de direitos humanos e reforça a responsabilidade internacional dos Estados.
1993	Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher (Resolução nº 48/104)	Assembleia Geral da ONU	Primeiro instrumento internacional específico voltado exclusivamente ao enfrentamento da violência contra a mulher. Define as diferentes formas de violência (física, sexual e psicológica), reconhece sua ocorrência tanto na esfera pública quanto na privada e estabelece os deveres dos Estados na prevenção, na proteção e na responsabilização dos agressores.
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará)	Organização dos Estados Americanos (OEA)	Primeiro tratado internacional juridicamente vinculante dedicado exclusivamente ao enfrentamento da violência contra a mulher. Reconhece o direito das mulheres de viverem livres de violência e estabelece obrigações concretas aos Estados para prevenir, investigar, punir e erradicar a violência baseada no gênero. Tornou-se um dos principais referenciais normativos para as políticas públicas latino-americanas.
1995	Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim) e Plataforma de Ação	ONU	Consolidou a transversalização da perspectiva de gênero (<i>gender mainstreaming</i>) nas políticas públicas. A Plataforma de Ação de Pequim definiu 12 áreas críticas de preocupação, incluindo violência contra a mulher, educação, saúde, pobreza, participação política e direitos humanos, tornando-se o principal documento orientador das políticas internacionais para promoção da igualdade de gênero.

2010	Criação da ONU Mulheres	ONU	Unifica as estruturas da ONU dedicadas à igualdade de gênero e fortalece a coordenação internacional das políticas voltadas às mulheres.
2015	Agenda 2030 – ODS 5	ONU	Estabelece a igualdade de gênero e a eliminação da violência contra mulheres e meninas como objetivos globais do desenvolvimento sustentável.
2017	Recomendação Geral nº 35	Comitê CEDAW	Atualiza a Recomendação nº 19, reforçando a violência baseada em gênero como forma de discriminação e ampliando as obrigações estatais de prevenção, responsabilização e reparação.

Fonte: Elaborado pela autora com base na ONU (1975, 1976, 1979, 1980, 1985, 1992, 1993, 1995), na OEA (1994) e em Piovesan (2023).

Conforme o Quadro 2, a consolidação dos direitos humanos das mulheres não decorreu de um único instrumento normativo, mas de um processo contínuo de construção institucional e jurídica desenvolvido ao longo de aproximadamente duas décadas. Observa-se que as primeiras iniciativas concentraram-se na promoção da igualdade formal entre homens e mulheres e na criação de mecanismos internacionais de cooperação. Gradualmente, a agenda internacional passou a reconhecer que a discriminação de gênero estava diretamente relacionada às diversas formas de violência vivenciadas pelas mulheres, ampliando as obrigações dos Estados no campo da prevenção, da proteção e da responsabilização.

Nesse contexto, destaca-se a Recomendação Geral nº 19, adotada em 1992, que reconhece a violência baseada no gênero como forma de discriminação que impede as mulheres de exercerem plenamente seus direitos e liberdades fundamentais. Essa interpretação ampliou o alcance da CEDAW, ao afirmar que os Estados têm responsabilidade não apenas por atos de violência cometidos por seus agentes, mas também por falhas na prevenção, na investigação e na punição da violência praticada por particulares. Essa mudança foi fundamental para consolidar a ideia de que a violência contra as mulheres é um problema público e uma responsabilidade estatal.

O processo de reconhecimento da violência de gênero como violação de direitos humanos foi aprofundado na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993. A Declaração e o Programa de Ação de Viena representaram um marco ao afirmarem expressamente que “os direitos humanos das mulheres e das meninas são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais” (ONU, 1993). Essa formulação possui profundo significado jurídico e político, pois rompe com a tradição que tratava os direitos das mulheres como categoria secundária no sistema internacional de proteção dos direitos humanos, reafirmando a responsabilidade dos Estados na promoção da igualdade de gênero e na eliminação das diversas formas de discriminação (Piovesan, 2023).

A Conferência de Viena também destacou a necessidade de combater todas as formas de violência baseadas no gênero, reconhecendo que tais práticas constituem obstáculos à igualdade, ao desenvolvimento e à paz (ONU, 1993). Ao inserirem a violência contra as mulheres no centro da agenda internacional dos direitos humanos, a Declaração e o Programa de Ação de Viena consolidaram a compreensão de que as desigualdades de gênero e a violência são fenômenos interdependentes que exigem respostas estatais e políticas públicas articuladas (Piovesan, 2023).

Esse processo de reconhecimento internacional foi aprofundado com a realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995. A Plataforma de Ação de Pequim é considerada um dos documentos mais abrangentes da agenda internacional de promoção dos direitos das mulheres, ao estabelecer objetivos estratégicos e ações voltadas à promoção da igualdade de gênero e ao enfrentamento das múltiplas formas de discriminação e violência (ONU, 1995). Entre as 12 áreas críticas de preocupação definidas pela Plataforma, a violência contra as mulheres ocupa posição central, reconhecida como obstáculo ao pleno exercício dos direitos humanos, ao desenvolvimento e à participação das mulheres na vida política, econômica e social (ONU, 1995; Piovesan, 2023).

Além disso, o documento reforça a responsabilidade dos Estados na implementação de medidas preventivas e educativas, reconhecendo a educação como um espaço estratégico para transformar os padrões socioculturais que sustentam a desigualdade de gênero. Tal compreensão é particularmente relevante para a presente pesquisa, uma vez que aponta para o papel das políticas educacionais e, especificamente, do currículo na promoção da equidade de gênero e no enfrentamento da violência contra as mulheres.

A incorporação da violência contra as mulheres como questão central na agenda internacional, consolidada a partir desses marcos, evidencia não apenas a ampliação do conceito de direitos humanos, mas também a crescente responsabilização dos Estados na formulação de políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento desse fenômeno.

Enquanto a Declaração e o Programa de Ação de Viena consolidaram, no âmbito da ONU, o reconhecimento da violência contra as mulheres como questão de direitos humanos, no sistema regional interamericano esse processo foi aprofundado com a adoção da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, aprovada pela OEA em 1994. Esse instrumento representa um dos mais importantes marcos normativos internacionais no reconhecimento da violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, especialmente por reconhecer que a violência pode ocorrer tanto na esfera pública quanto na privada e por

estabelecer obrigações específicas aos Estados para prevenir, investigar, punir e erradicar todas as formas de violência baseadas no gênero (OEA, 1994).

A Convenção de Belém do Pará define a violência contra a mulher como qualquer ação ou conduta baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, tanto na esfera pública quanto na privada. Essa definição rompe definitivamente com a distinção tradicional entre o público e o privado, ao reconhecer que a violência doméstica também constitui uma violação de direitos humanos. Ao fazer isso, o documento consolida juridicamente uma das principais reivindicações do movimento feminista: o reconhecimento de que a violência no âmbito doméstico não pode ser considerada uma questão privada.

Além disso, a referida convenção estabeleceu obrigações concretas para os Estados, incluindo a adoção de políticas públicas, medidas legislativas e ações educativas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência. Essa abordagem salienta que o combate à violência contra as mulheres exige estratégias abrangentes que ultrapassem a esfera penal e envolvam diferentes áreas de atuação do Estado.

Em continuidade ao desenvolvimento interpretativo da CEDAW, o Comitê da Convenção aprovou, em 2017, a Recomendação Geral nº 35, que atualiza e complementa a Recomendação Geral nº 19. O documento reafirma que a violência baseada no gênero é uma forma de discriminação contra a mulher e reforça a obrigação dos Estados de atuar com a devida diligência na prevenção, investigação, punição e reparação das violações de direitos humanos praticadas tanto por agentes estatais quanto por particulares (CEDAW, 2017).

Paralelamente ao aperfeiçoamento dos instrumentos normativos internacionais, também se fortaleceu a estrutura institucional da ONU voltada à promoção da igualdade de gênero. Em 2010, a Assembleia Geral da ONU instituiu a ONU Mulheres (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women), por meio da Resolução n.º 64/290, unificando diferentes estruturas anteriormente existentes no sistema da ONU. A criação da ONU Mulheres representou um avanço institucional ao concentrar ações voltadas à promoção da igualdade de gênero, ao fortalecimento dos direitos das mulheres e ao apoio aos Estados na formulação e implementação de políticas públicas de enfrentamento à violência baseada no gênero (ONU, 2010).

O reforço da agenda internacional prosseguiu com a aprovação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em 2015. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Objetivo 5 estabelece o compromisso de “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, prevendo metas relacionadas à eliminação de todas

as formas de discriminação e violência, ao combate às práticas nocivas e à promoção da participação plena e igualitária das mulheres em todos os espaços de decisão (ONU, 2015).

No campo teórico, autoras como Piovesan destacam que a internacionalização dos direitos das mulheres representa um progresso na construção de uma ordem jurídica comprometida com a igualdade de gênero. Para a autora, a incorporação da violência contra as mulheres no sistema internacional de direitos humanos modifica o conceito de violação de direitos, incluindo não apenas ações diretas do Estado, mas também sua omissão diante de práticas de violência (Piovesan, 2023).

Facio, por sua vez, enfatiza que esse processo implica a revisão crítica dos fundamentos dos direitos humanos, pois exige reconhecer que a neutralidade aparente das normas jurídicas frequentemente oculta desigualdades estruturais de gênero (Facio, 2011). A incorporação da perspectiva de gênero no campo dos direitos humanos, portanto, não se limita à inclusão de novos temas, mas sim a uma transformação epistemológica que questiona a universalidade abstrata desses direitos.

Assim, a internacionalização dos direitos das mulheres é uma etapa fundamental para a consolidação da violência de gênero como um problema político global. Ao reconhecer a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos, os instrumentos internacionais contribuíram para redefinir as responsabilidades dos Estados e ampliar o escopo das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero.

Esse processo de institucionalização internacional teve impactos nos ordenamentos jurídicos nacionais, influenciando a criação de legislações e políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres. No caso brasileiro, essa influência foi decisiva para a formulação de marcos legais e de políticas específicas, que serão analisados na sequência.

3 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A incorporação da violência doméstica contra a mulher no campo das políticas públicas brasileiras constitui resultado de um processo histórico marcado por disputas sociais, políticas e institucionais em torno do reconhecimento das desigualdades de gênero e da responsabilização do Estado pelas violências sofridas pelas mulheres. Durante grande parte da história brasileira, a violência doméstica e familiar foi tratada como questão privada, vinculada à intimidade das relações familiares e distante da intervenção estatal. Apenas nas últimas décadas, especialmente em decorrência das pressões dos movimentos feministas, da ampliação das agendas internacionais de direitos humanos e da consolidação de políticas públicas voltadas às mulheres, a violência de gênero passou a ser reconhecida como violação de direitos humanos e como um problema público que exige respostas institucionais articuladas (Saffioti, 2004).

Nesse contexto, o enfrentamento da violência contra as mulheres passou progressivamente a extrapolar o campo exclusivo da segurança pública e da responsabilização penal, incorporando dimensões preventivas relacionadas à transformação das desigualdades socioculturais que sustentam a violência de gênero. A ampliação dessa perspectiva contribuiu para que diferentes áreas da atuação estatal passassem a incorporar ações voltadas à promoção da igualdade de gênero, entre elas, o campo educacional.

A educação passou a ser reconhecida como espaço estratégico na construção de valores relacionados aos direitos humanos, à cidadania e ao enfrentamento das desigualdades, especialmente por meio das políticas curriculares da Educação Básica (Candau, 2008; Pasinato, 2010; Piovesan, 2023). Entretanto, a inserção da temática da violência doméstica contra a mulher nas políticas educacionais brasileiras ocorreu de forma desigual, marcada por disputas políticas e ideológicas históricas relativas às discussões de gênero no espaço escolar. Assim, compreender a relação entre a violência doméstica contra a mulher e a política curricular exige analisar tanto o processo de construção das políticas públicas nacionais de enfrentamento à violência quanto as formas pelas quais essa temática passou a ser incorporada às normativas educacionais brasileiras.

Desse modo, a presente seção discute, inicialmente, a trajetória das políticas públicas de combate à violência doméstica contra a mulher no Brasil, com ênfase no período compreendido entre o século XX e as primeiras décadas do século XXI. Posteriormente, analisa-se a inserção da temática nas políticas curriculares da Educação Básica, considerando, sobretudo, a

legislação educacional brasileira e os documentos curriculares nacionais (Louro, 2004; Silva, 2015).

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO CONTEXTO NACIONAL

A violência doméstica contra a mulher é um fenômeno histórico e estrutural relacionado às formas de organização social marcadas pelas desigualdades de gênero. Conforme argumenta Saffioti (2004), a violência contra as mulheres não pode ser compreendida como fenômeno isolado ou episódico, mas sim como manifestação das estruturas patriarcais que organizam a sociedade. Nesse contexto, a violência doméstica e familiar consolidou-se como uma das expressões mais persistentes das desigualdades de gênero, sendo frequentemente naturalizada no interior das relações sociais e tratada como uma questão da esfera privada.

As relações entre homens e mulheres foram historicamente organizadas em bases patriarcais que atribuíram aos homens posições de autoridade e poder, legitimando diferentes formas de controle sobre os corpos, comportamentos e trajetórias femininas. Como discute Scott (1995), o gênero é uma categoria histórica primordial para a compreensão das relações de poder presentes nas sociedades, permitindo analisar como as desigualdades entre homens e mulheres são social e culturalmente produzidas.

No Brasil, durante grande parte do século XX, a violência doméstica contra a mulher permaneceu invisibilizada pelas instituições estatais e frequentemente foi entendida como um problema de ordem privada. A separação entre público e privado, consoante Pateman (1993) e Okin (1989), operou historicamente como mecanismo de exclusão das mulheres do campo político e de ocultamento das desigualdades presentes nas relações familiares. Tal lógica contribuiu para que práticas de violência doméstica fossem naturalizadas socialmente e desconsideradas como objeto legítimo de intervenção estatal.

À época, vigorava a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, que consagrava o princípio da igualdade perante a lei, mas não reconhecia direitos políticos às mulheres nem contemplava dispositivos específicos voltados à promoção da igualdade de gênero ou à proteção contra a violência. A ordem constitucional refletia uma sociedade em que a participação feminina na vida pública era extremamente limitada, mantendo a organização das relações familiares sob forte influência do modelo patriarcal e sem atribuir ao Estado qualquer responsabilidade específica pela proteção das mulheres frente às desigualdades de gênero (Brasil, 1891; Piovesan, 2023).

A própria estrutura jurídica brasileira reproduziu historicamente concepções patriarcais sobre família, gênero e autoridade masculina. O Código Civil de 1916 consolidava juridicamente a figura masculina como chefe da sociedade conjugal, subordinando a mulher casada à autoridade do marido e restringindo sua autonomia civil, econômica e política. De acordo com Maria Berenice Dias (2023), a legislação brasileira, durante décadas, tratou as mulheres segundo uma lógica tutelar e subordinada, reforçando as desigualdades de gênero no interior das relações familiares.

No âmbito penal, o Código Penal de 1940 também refletiu concepções compatíveis com a ordem patriarcal vigente. Embora representasse um avanço na sistematização da legislação penal brasileira, diversos dispositivos reproduziam valores morais que subordinavam a proteção da mulher à preservação da família e dos costumes. Os crimes sexuais, por exemplo, estavam inseridos no título “Dos Crimes contra os Costumes”, o que revela que a tutela jurídica incidia prioritariamente sobre a moralidade sexual e familiar, e não sobre a autonomia, a dignidade ou a liberdade sexual das mulheres. Essa concepção restringia a compreensão da violência contra as mulheres, privilegiando a defesa dos valores sociais em detrimento da proteção integral de seus direitos (Brasil, 1940; Dias, 2023).

Além disso, o sistema penal brasileiro permaneceu, por décadas, permeável a interpretações jurídicas que legitimavam a violência contra as mulheres. Entre elas, destacou-se a denominada “legítima defesa da honra”, construção jurisprudencial utilizada principalmente em julgamentos de homicídios praticados por maridos ou companheiros contra suas esposas e companheiras. Embora jamais tenha constituído previsão expressa do Código Penal, essa tese foi amplamente aceita pelos tribunais brasileiros ao longo do século XX, funcionando como mecanismo de atenuação da responsabilidade penal dos agressores e evidenciando a influência de valores patriarcais na interpretação e na aplicação do direito (Dias, 2023; Eluf, 2007).

Na prática, a aplicação da legislação penal brasileira também reproduziu mecanismos que favoreciam a impunidade da violência doméstica. Crimes cometidos contra mulheres frequentemente eram interpretados sob perspectivas moralizantes, nas quais comportamentos femininos eram utilizados como justificativa para a violência masculina. Durante décadas, a chamada “defesa da honra” foi utilizada em tribunais brasileiros como argumento de atenuação ou de absolvição de homens que assassinavam suas companheiras ou ex-companheiras, evidenciando a legitimidade social atribuída à violência masculina em determinados contextos.

Conforme argumenta Segato (2003), a violência contra as mulheres constitui um mecanismo de reafirmação das hierarquias de gênero e da autoridade masculina, muitas vezes

legitimada por códigos culturais e morais profundamente enraizados nas sociedades patriarcais. Nesse sentido, a naturalização da violência doméstica no contexto brasileiro esteve diretamente relacionada às formas pelas quais as relações de gênero foram historicamente construídas e institucionalizadas.

Além das limitações jurídicas, as mulheres em situação de violência enfrentavam dificuldades de acesso às instituições públicas. Delegacias de polícia, serviços de saúde e o próprio sistema judiciário reproduziam regularmente práticas de revitimização e de culpabilização das vítimas. Como observa Wânia Pasinato (2010), as instituições responsáveis pelo atendimento às mulheres historicamente operaram sob perspectivas que minimizavam a gravidade da violência doméstica, reforçando a ideia de que os conflitos familiares deveriam ser resolvidos no âmbito privado.

Até a década de 1970, a violência doméstica contra a mulher raramente era tratada como uma questão de interesse público no Brasil. Para Saffioti (2004) e Eva Blay (2003), a violência praticada no seio familiar era frequentemente compreendida como assunto privado, vinculado à intimidade das relações conjugais e familiares, o que contribuía para a ausência de respostas institucionais específicas e para a invisibilização das experiências de violência vivenciadas pelas mulheres. Nesse período, as respostas estatais limitavam-se, em grande medida, à aplicação genérica de dispositivos legais incapazes de reconhecer as especificidades das relações de violência de gênero.

A partir das décadas de 1970 e 1980, entretanto, observa-se uma transformação no tratamento político da violência contra as mulheres, impulsionada principalmente pela atuação dos movimentos feministas brasileiros. Em meio ao processo de redemocratização do país e à ampliação das lutas sociais por direitos, organizações feministas, como o Movimento Feminino pela Anistia, os Centros de Defesa dos Direitos da Mulher, os SOS Mulher (criados inicialmente em São Paulo e posteriormente em outros estados), além de coletivos vinculados ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), passaram a denunciar publicamente a violência doméstica e a reivindicar respostas estatais específicas para seu enfrentamento. Essas organizações desempenharam um papel central na visibilização da violência contra as mulheres, na assistência às vítimas e na formulação de propostas que, posteriormente, influenciaram a criação das primeiras políticas públicas voltadas ao tema (Blay, 2003; Pinto, 2003; Teles, 1999).

A atuação dessas organizações foi fundamental para deslocar a violência doméstica da esfera privada para o campo das políticas públicas e dos direitos humanos. Como analisa Blay (2003), as mobilizações feministas desenvolvidas a partir das décadas de 1970 e 1980

contribuíram para tornar visíveis formas de violência historicamente naturalizadas e invisibilizadas no interior das relações familiares. As denúncias sobre assassinatos de mulheres, violência sexual e agressões praticadas no âmbito doméstico passaram a ocupar espaço crescente no debate público, o que ressalta que tais violências não constituíam episódios isolados, mas sim expressões das desigualdades estruturais de gênero presentes na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, Saffioti (2004) argumenta que a violência contra as mulheres deve ser compreendida como manifestação das relações patriarcais de poder, que produzem e reproduzem mecanismos de dominação e de subordinação feminina.

Sendo assim, a crítica feminista à chamada “defesa da honra” tornou-se uma das principais pautas políticas dos movimentos de mulheres. Casos emblemáticos de feminicídio ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 evidenciaram como o sistema de justiça brasileiro legitimava reiteradamente a violência masculina contra as mulheres, sobretudo em situações envolvendo relações conjugais e afetivas.

Um dos casos mais lembrados desse período foi o assassinato de Ângela Diniz, em 1976, cometido por seu companheiro, Doca Street. O caso ganhou ampla repercussão nacional e tornou-se símbolo da tolerância social e institucional à violência masculina contra as mulheres. No primeiro julgamento, a defesa utilizou o argumento da “legítima defesa da honra”, o que resultou em condenação reduzida do agressor e revelou como o sistema de justiça brasileiro reproduzia concepções patriarcais que relativizavam a violência praticada contra mulheres.

A forte mobilização feminista em torno do caso impulsionou a campanha “Quem ama, não mata”, considerada um dos marcos políticos do movimento feminista brasileiro no enfrentamento à violência contra as mulheres. A campanha denunciava a naturalização da violência masculina e criticava os mecanismos jurídicos e culturais que culpabilizavam as vítimas e legitimavam a violência doméstica.

Para Segato (2003), a violência contra as mulheres constitui um mecanismo de reafirmação das hierarquias de gênero e da autoridade masculina, sustentada por estruturas simbólicas e institucionais que, historicamente, favoreceram a impunidade dos agressores.

A repercussão do caso de Ângela Diniz e da campanha “Quem ama, não mata” representou um importante marco na politização da violência de gênero no Brasil, contribuindo para deslocar a violência doméstica da esfera privada para o campo das reivindicações políticas e dos direitos humanos.

A década de 1980 também foi marcada pela criação das primeiras Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, consideradas marcos institucionais no reconhecimento da violência contra as mulheres como um problema público. A primeira

delegacia especializada foi inaugurada em São Paulo, em 1985, como resultado das reivindicações dos movimentos feministas por serviços específicos de acolhimento, proteção e atendimento às mulheres em situação de violência (Blay, 2003; Pasinato, 2010). A experiência paulista tornou-se referência nacional e contribuiu para a expansão gradual dessas unidades em diferentes estados brasileiros ao longo das décadas seguintes.

Embora a criação das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher tenha sido um importante avanço no processo de institucionalização das políticas públicas voltadas às mulheres, diversos estudos apontam que esses serviços enfrentaram limitações estruturais. De acordo com Pasinato (2010) e Boaventura de Sousa Santos (2006), problemas relacionados à insuficiência de recursos materiais, à escassez de profissionais capacitados, à ausência de formação específica sobre gênero e à permanência de concepções conservadoras no interior das instituições policiais frequentemente comprometiam a efetividade do atendimento prestado. Tais limitações sinalizam que o reconhecimento da violência contra as mulheres como questão pública não ocorreu de forma linear, mas por meio de avanços graduais, disputas institucionais e desafios permanentes à consolidação das políticas de enfrentamento.

A evolução constitucional brasileira ao longo do século XX evidencia mudanças graduais no reconhecimento jurídico dos direitos das mulheres. Após a conquista do direito ao voto pelo Código Eleitoral de 1932, a Constituição de 1934 foi a primeira a incorporá-lo ao texto constitucional, assegurando o sufrágio feminino e reafirmando o princípio da igualdade perante a lei. A Constituição de 1946 manteve esses direitos e ampliou garantias democráticas após o Estado Novo; porém, nenhuma dessas constituições tratou especificamente da proteção das mulheres frente à violência de gênero ou estabeleceu mecanismos voltados ao enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas entre homens e mulheres (Brasil, 1934, 1946; Piovesan, 2023).

Durante o regime militar, a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, preservaram formalmente a igualdade jurídica entre homens e mulheres, mas não promoveram avanços específicos referentes aos direitos das mulheres nem ao enfrentamento da violência doméstica. As demandas dos movimentos feministas permaneciam praticamente ausentes da agenda constitucional, e a violência praticada no âmbito familiar continuava a ser compreendida predominantemente como uma questão privada, sem respostas estatais articuladas (Blay, 2003; Brasil, 1967, 1969).

Foi somente com o processo de redemocratização e com a intensa participação dos movimentos de mulheres na Assembleia Nacional Constituinte que a igualdade de gênero passou a ocupar posição mais robusta no ordenamento constitucional brasileiro. A Constituição

da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco decisivo na ampliação dos direitos das mulheres ao estabelecer, em seu artigo 5º, inciso I, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (Brasil, 1988). Além de incorporar expressamente o princípio da igualdade de gênero, a Constituição ampliou o catálogo de direitos fundamentais, fortaleceu a proteção dos direitos humanos e estabeleceu as bases jurídicas para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e ao enfrentamento da violência contra as mulheres (Brasil, 1988; Piovesan, 2023; Pitanguy, 2003).

Apesar dos avanços constitucionais, a violência doméstica continuou a ser tratada de forma insuficiente pelas instituições estatais nas décadas seguintes. A ausência de legislação específica e de políticas articuladas de enfrentamento mantinha elevados índices de violência contra as mulheres, evidenciando os limites das respostas institucionais então existentes.

A partir da década de 1990, os debates internacionais sobre direitos humanos passaram a incorporar, de forma mais explícita, a violência contra as mulheres como violação de direitos fundamentais. A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, foi importante nesse processo ao afirmar que os direitos das mulheres constituem parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais, contribuindo para romper com a tradição que relegava a violência de gênero ao espaço privado e à esfera das relações familiares (ONU, 1993; Piovesan, 2023).

No contexto latino-americano, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), adotada em 1994 pela OEA, consolidou o reconhecimento da violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. O documento estabeleceu a responsabilidade dos Estados na formulação de políticas voltadas à prevenção, punição e erradicação da violência de gênero, tornando-se um dos principais marcos normativos para a construção das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres na América Latina e no Brasil (Pimentel, 2006; Piovesan, 2023).

Conforme destaca Piovesan (2023), os tratados internacionais de direitos humanos desempenharam um papel essencial na ampliação das obrigações estatais relacionadas à proteção das mulheres, fortalecendo mecanismos jurídicos e políticos voltados ao enfrentamento da violência de gênero no Brasil.

A incorporação desses marcos internacionais no contexto brasileiro foi impulsionada pela atuação dos movimentos feministas e das organizações de direitos humanos, que passaram a denunciar, inclusive em instâncias internacionais, a omissão do Estado brasileiro diante da violência doméstica e familiar contra as mulheres. O caso de Maria da Penha Maia Fernandes,

por exemplo, tornou-se emblemático da incapacidade das instituições nacionais de oferecer respostas efetivas às mulheres em situação de violência.

Maria da Penha sofreu duas tentativas de homicídio praticadas pelo então marido em 1983, que resultaram em sequelas permanentes, incluindo a paraplegia. Apesar da gravidade dos fatos e da ampla documentação das agressões, o processo judicial permaneceu, por anos, sem resposta definitiva do Estado brasileiro. Diante dessa situação, o caso foi encaminhado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da OEA, que, em 2001, responsabilizou o Brasil por negligência, omissão e tolerância em relação à violência doméstica contra as mulheres, reconhecendo que o país descumpria compromissos assumidos no âmbito internacional de proteção aos direitos humanos (CIDH, 2001; Piovesan, 2023).

A condenação internacional do Brasil levou à reestruturação das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica. Para Pasinato (2010) e Dias (2023), o caso expôs as fragilidades do sistema de justiça brasileiro no tratamento da violência de gênero e intensificou as pressões por mudanças legislativas e institucionais capazes de garantir maior proteção às mulheres. Nesse cenário, consolidou-se o entendimento de que a violência doméstica não poderia continuar sendo tratada apenas como conflito familiar ou questão privada, mas como violação de direitos humanos que exige atuação efetiva do Estado.

Isso culminou na promulgação da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha. Considerada um dos marcos normativos mais importantes no enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil, a legislação reconhece a violência doméstica e familiar como violação dos direitos humanos e estabelece mecanismos específicos de prevenção, proteção, assistência e responsabilização dos agressores. Além de ampliar a compreensão da violência para além das agressões físicas, a lei reconhece suas manifestações psicológicas, sexuais, patrimoniais e morais, prevendo medidas protetivas de urgência, atendimento especializado e articulação de políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência de gênero (Brasil, 2006; Dias, 2023).

Consoante Dias (2023), a Lei Maria da Penha rompe com a tradição jurídica brasileira, que historicamente tratou a violência doméstica de forma secundária e privatizada. A legislação desloca a violência doméstica para o campo das políticas públicas e dos direitos humanos, consolidando a responsabilidade estatal no enfrentamento das desigualdades de gênero.

Mais do que uma alteração legislativa, a Lei Maria da Penha simboliza uma mudança na compreensão social da violência doméstica no Brasil. A partir de sua promulgação, o enfrentamento da violência contra as mulheres passa a incorporar progressivamente estratégias intersetoriais que articulam segurança pública, assistência social, saúde, justiça e educação,

consolidando o entendimento de que a violência de gênero constitui um fenômeno estrutural que exige respostas institucionais igualmente estruturadas.

A partir de 2006, observa-se o fortalecimento progressivo de políticas nacionais que passaram a estruturar, de forma mais articulada, a atuação estatal no enfrentamento da violência de gênero. Nesse contexto, o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, instituído em 2007 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, foi uma das principais estratégias de articulação federativa para a implementação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. O Pacto foi concebido com o objetivo de integrar as ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, promovendo a atuação coordenada dos diferentes órgãos governamentais responsáveis pela prevenção, assistência, proteção e garantia de direitos das mulheres em situação de violência (Brasil, 2007).

Estruturado em quatro eixos centrais (prevenção, assistência, combate à violência e garantia dos direitos das mulheres), o Pacto Nacional buscou fortalecer a organização da rede de atendimento, ampliar o acesso das mulheres aos serviços especializados, promover ações educativas voltadas à desconstrução das desigualdades de gênero e estimular a produção de informações para subsidiar a formulação de políticas públicas. Sua implementação representou um avanço importante na consolidação da perspectiva intersetorial e interfederativa das políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, reconhecendo que a complexidade desse fenômeno exige a atuação articulada dos setores de segurança pública, justiça, saúde, assistência social e educação (Brasil, 2007).

Segundo Lourdes Maria Bandeira (2014), a criação do Pacto Nacional representou uma mudança na forma de organização das políticas públicas para as mulheres, ao substituir ações isoladas por uma estratégia integrada de gestão, baseada na cooperação entre os diferentes entes federativos e na articulação entre múltiplos setores governamentais. Nesse sentido, a violência contra as mulheres passou a ser compreendida não apenas como um problema de segurança pública, mas como uma questão transversal que demanda respostas institucionais coordenadas.

Esse processo foi aprofundado com a publicação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, consolidada pela Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2011. O documento sistematizou os princípios, conceitos, diretrizes e objetivos das ações governamentais voltadas ao enfrentamento da violência baseada no gênero, reafirmando como fundamentos a perspectiva dos direitos humanos, a igualdade de gênero, a transversalidade das políticas públicas e a atuação em rede (Brasil, 2011).

Ao reconhecer a violência contra as mulheres como fenômeno estrutural decorrente das desigualdades de gênero, a Política Nacional amplia a compreensão do enfrentamento para além da responsabilização penal dos agressores, estabelecendo como eixos estratégicos a prevenção, a assistência integral às mulheres, a garantia de direitos, o enfrentamento à impunidade e a produção de conhecimento sobre o fenômeno. O documento também reforça a necessidade de integração entre os sistemas de saúde, educação, assistência social, segurança pública e justiça, consolidando a rede de atendimento como elemento central das políticas públicas brasileiras (Brasil, 2011).

Conforme destacam Bandeira (2014) e Pasinato (2010), a Política Nacional foi um passo a mais na institucionalização das políticas para as mulheres, ao conferir maior organicidade às ações governamentais, estabelecer diretrizes comuns para os diferentes níveis de governo e fortalecer a compreensão da violência contra as mulheres como um problema público que exige respostas intersetoriais e permanentes.

Além da promulgação da Lei Maria da Penha, os anos seguintes foram marcados pela expansão da rede especializada de atendimento às mulheres em situação de violência. Esse processo envolveu o fortalecimento das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, dos Centros de Referência de Atendimento à Mulher, das Casas-Abrigo, das Defensorias Públicas especializadas, dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e dos serviços de atendimento psicossocial, consolidando a perspectiva de atuação em rede prevista na própria Lei Maria da Penha (Brasil, 2006; Pasinato, 2010).

Nesse contexto, destaca-se o Programa Mulher, Viver sem Violência, instituído pelo Governo Federal em 2013 e coordenado pela então Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. O programa foi concebido com o objetivo de integrar, ampliar e humanizar os serviços públicos destinados às mulheres em situação de violência, fortalecendo a articulação entre os sistemas de segurança pública, justiça, saúde, assistência social e promoção dos direitos humanos. Entre seus principais eixos de atuação estavam a implementação da Casa da Mulher Brasileira, a ampliação da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, a organização das unidades móveis de atendimento às mulheres do campo, da floresta e das águas, a humanização do atendimento às vítimas de violência sexual e o fortalecimento dos centros de atendimento nas regiões de fronteira (Brasil, 2013).

Uma das ações mais relevantes desse programa foi a criação da Casa da Mulher Brasileira como equipamento público destinado à integração, em um único espaço, dos principais serviços especializados de atendimento às mulheres em situação de violência. O modelo reúne a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, o Juizado de Violência

Doméstica e Familiar, o Ministério Público, a Defensoria Pública, serviços de acolhimento psicossocial, apoio à autonomia econômica, brinquedoteca e alojamento de passagem, com o objetivo de reduzir a revitimização decorrente da peregrinação das mulheres entre diferentes instituições. A proposta fundamenta-se na perspectiva da atenção integral e da atuação intersetorial prevista na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Brasil, 2013; Pasinato, 2010).

Outro importante instrumento fortalecido foi a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180. Criada em 2005 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a Central passou por ampliação a partir da implementação do Programa Mulher, Viver sem Violência, tornando-se um dos principais canais nacionais de orientação, acolhimento, encaminhamento e registro de denúncias de violência contra as mulheres. Além de fornecer informações sobre direitos e serviços especializados, o Ligue 180 passou a atuar como mecanismo de monitoramento das políticas públicas, produzindo dados que subsidiam a formulação e o aperfeiçoamento das ações governamentais de enfrentamento à violência de gênero (Brasil, 2005, 2013).

A expansão desses equipamentos e serviços evidencia o fortalecimento da responsabilidade estatal no enfrentamento da violência contra as mulheres e a consolidação da perspectiva de atendimento em rede prevista na Lei Maria da Penha. Contudo, estudos apontam que a distribuição desigual dos serviços entre as diferentes regiões do país, a insuficiência de recursos humanos e financeiros e as dificuldades de articulação entre os órgãos que compõem a rede de atendimento ainda constituem desafios para a efetivação dessas políticas públicas (Bandeira, 2014; Pasinato, 2010).

Entre essas normativas, destaca-se a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, conhecida como Lei do Feminicídio, que alterou o Código Penal para incluir o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e inseri-lo no rol dos crimes hediondos quando praticado em razão da condição de sexo feminino. A tipificação do feminicídio reforçou o reconhecimento da violência letal contra as mulheres como expressão das desigualdades estruturais de gênero e conferiu maior visibilidade estatística e jurídica a esse fenômeno (Brasil, 2015).

O processo de aperfeiçoamento normativo da Lei Maria da Penha permaneceu em curso nas décadas seguintes, o que ressalta que o enfrentamento da violência contra as mulheres é uma agenda permanente das políticas públicas brasileiras. Em 2026, duas alterações legislativas ampliaram os mecanismos de proteção previstos na Lei nº 11.340/2006. A Lei nº 14.541, de 19 de abril de 2026, modificou o art. 12-C para aumentar as hipóteses de afastamento imediato do

agressor, passando a contemplar, além do risco à vida e à integridade física e psicológica, situações que envolvam ameaça à integridade sexual, moral ou patrimonial da mulher e de seus dependentes. Já a Lei nº 15.412, de 20 de maio de 2026, alterou o art. 22 da Lei Maria da Penha ao estabelecer que as medidas protetivas de natureza cível constituem título executivo judicial de pleno direito, dispensando a propositura de ação principal, além de reforçar a efetividade das medidas protetivas de urgência. Essas alterações evidenciam o contínuo aprimoramento do sistema jurídico brasileiro na busca por ampliar a proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, reforçando a atuação preventiva e a efetividade das respostas estatais.

Apesar dos avanços legislativos e da ampliação das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, os indicadores nacionais permanecem alarmantes. Segundo o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o Brasil registrou 1.492 feminicídios em 2024, o maior número da série histórica desde a tipificação do crime em 2015. O dado expõe os limites das respostas exclusivamente punitivas e reforça a necessidade de políticas preventivas voltadas à transformação das desigualdades estruturais de gênero que sustentam a violência contra as mulheres.

Nesse contexto, consolidou-se progressivamente a compreensão de que o enfrentamento da violência contra as mulheres não poderia restringir-se às respostas repressivas e assistenciais, exigindo também estratégias preventivas voltadas à transformação das desigualdades socioculturais que sustentam a violência de gênero. A partir dessa perspectiva, a educação passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas de prevenção da violência contra as mulheres, especialmente por meio das discussões sobre direitos humanos, cidadania e promoção da igualdade de gênero.

Esse percurso histórico e normativo evidencia a progressiva ampliação das respostas estatais à violência contra as mulheres e a posterior incorporação da educação às estratégias de prevenção. A Figura 7 sintetiza alguns dos principais marcos desse processo, desde a ampliação dos direitos das mulheres até a inserção da prevenção da violência no campo educacional.

Figura 7 – Marcos históricos e normativos dos direitos das mulheres, do enfrentamento à violência e de sua articulação com a educação no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Brasil (1988; 2006; 2015; 2021; 2023) e OEA (1994) com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

3.2 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A incorporação da temática da violência doméstica contra a mulher nas políticas educacionais brasileiras relaciona-se diretamente ao processo de ampliação das agendas de direitos humanos e das políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero no Brasil. Conforme discutido anteriormente, a partir das últimas décadas do século XX, o enfrentamento da violência contra as mulheres passou a extrapolar o campo exclusivo da segurança pública e da responsabilização penal, incorporando estratégias preventivas voltadas à transformação das desigualdades socioculturais que sustentam a violência de gênero (Pasinato, 2010; Piovesan, 2023). Nesse contexto, a educação passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas de prevenção da violência, sobretudo por meio das discussões sobre cidadania, direitos humanos, diversidade e promoção da igualdade (Candau, 2008).

A compreensão da educação como dimensão fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção dos direitos humanos foi gradualmente consolidada nas normativas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer a educação como direito social e dever do Estado, a Constituição ampliou as bases para a construção de políticas educacionais comprometidas com

a formação cidadã, a participação democrática e a promoção da igualdade de direitos (Brasil, 1988; Saviani, 2008). Nessa acepção, a educação passa a ser compreendida não apenas como instrumento de transmissão de conhecimentos, mas também como espaço de formação humana e de transformação social, capaz de contribuir para a construção de relações mais democráticas e menos marcadas por diferentes formas de discriminação e violência (Freire, 2021).

Segundo Paulo Freire (2021), a educação é uma prática social e política, atravessada pelas relações de poder presentes na sociedade, e não pode ser entendida como um processo neutro ou desvinculado das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a escola passa a ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas também como instituição responsável pela formação ética, política e social dos sujeitos.

A ampliação das discussões sobre gênero, diversidade e direitos humanos nas políticas educacionais brasileiras ocorreu gradualmente e foi marcada por disputas políticas e ideológicas. Conforme observa Guacira Lopes Louro (1997), a escola é um espaço de produção e reprodução de normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade, desempenhando papel importante na manutenção ou na problematização das desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres.

Nesse cenário, as políticas curriculares da Educação Básica passaram a incorporar progressivamente debates ligados aos direitos humanos, à diversidade e à promoção da igualdade de gênero, ainda que de forma desigual e frequentemente tensionada por disputas conservadoras. A incorporação da temática da violência contra as mulheres nas normativas educacionais brasileiras relaciona-se justamente à compreensão de que a violência de gênero constitui um fenômeno estrutural, cuja prevenção exige ações formativas e educativas.

Essa ampliação das políticas educacionais encontra fundamento na própria Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). Nos termos do art. 205, a educação destina-se ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Para alcançar essas finalidades, a Constituição estabelece, entre os princípios que regem o ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206), fundamentos essenciais para a formação cidadã em um Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988).

Em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a LDB, instituída pela Lei n.º 9.394/1996, é a principal legislação que organiza a educação

brasileira contemporânea. Embora essa lei não trate explicitamente da violência doméstica contra a mulher em seu texto original, estabelece princípios relacionados à formação cidadã, ao respeito à liberdade, à tolerância e à valorização da diversidade humana, elementos fundamentais para a promoção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com a igualdade de gênero.

Além disso, a LDB passou por alterações importantes ao longo das últimas décadas, incorporando progressivamente discussões sobre direitos humanos e prevenção de violências no espaço escolar. Entre essas alterações, destaca-se a Lei n.º 14.164/2021, que modifica a LDB para incluir conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Mais do que alterar a LDB, a Lei n.º 14.164/2021 representa a consolidação de um processo histórico de aproximação entre as políticas educacionais e as políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres. Até então, embora a educação já fosse reconhecida como espaço privilegiado para a formação cidadã e para a promoção dos direitos humanos, não havia, na legislação educacional brasileira, determinação expressa para que a prevenção da violência contra a mulher integrasse os currículos da Educação Básica. Ao incluir essa previsão na LDB, a nova legislação reconhece que a violência de gênero não pode ser enfrentada exclusivamente por meio de mecanismos repressivos ou assistenciais e também exige estratégias preventivas baseadas na educação, na formação cidadã e na promoção da igualdade de gênero (Brasil, 2021).

A Lei n.º 14.164/2021 promoveu duas alterações centrais na Lei n.º 9.394/1996. A primeira consistiu na inclusão do § 9º no art. 26, que determina que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher sejam desenvolvidos como temas transversais nos currículos da Educação Básica, respeitadas as diferentes etapas e modalidades de ensino. A segunda instituiu, no calendário escolar, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente em março, com a finalidade de promover atividades educativas voltadas à conscientização da comunidade escolar, à divulgação da Lei Maria da Penha e à reflexão sobre as desigualdades de gênero e os mecanismos de prevenção da violência (Brasil, 2021).

Do ponto de vista das políticas públicas, essa alteração legislativa representa uma mudança de paradigma. Ao inserir a prevenção da violência contra a mulher no âmbito das políticas curriculares, a legislação amplia a responsabilidade do sistema educacional brasileiro na promoção dos direitos humanos e desloca o enfrentamento da violência de uma lógica predominantemente reativa para uma perspectiva preventiva.

Conforme argumenta Vera Maria Candau (2008), a educação em direitos humanos constitui um processo permanente de formação voltado à construção de sujeitos capazes de reconhecer as diferenças, enfrentar discriminações e fortalecer práticas democráticas. Sob essa ótica, a inclusão da temática na LDB reforça o papel da escola como espaço estratégico para a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção de relações sociais baseadas na igualdade e no respeito aos direitos humanos.

Entretanto, a existência da previsão legal não garante, por si só, sua efetiva materialização nas práticas curriculares. Como discutem Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), o currículo resulta de processos de seleção, interpretação e disputa política, nos quais diferentes projetos de sociedade competem pela definição dos conhecimentos considerados legítimos. Da mesma forma, Silva (2015) ressalta que o currículo é um campo de disputas simbólicas, permanentemente atravessado por relações de poder que condicionam a inclusão, a exclusão ou a forma de abordar determinados temas. Assim, embora a Lei n.º 14.164/2021 estabeleça um marco jurídico para a inserção da prevenção da violência contra a mulher na Educação Básica, sua efetividade depende de como os sistemas de ensino incorporam essas determinações em seus documentos curriculares e em suas práticas pedagógicas.

A incorporação dessa temática na legislação educacional evidencia o reconhecimento crescente da educação como dimensão estratégica na prevenção da violência doméstica e familiar. Para Candau (2008), a educação em direitos humanos desempenha um papel basilar na construção de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das diferenças, ao combate às desigualdades e à promoção de uma cultura democrática.

É justamente a partir dessa tensão entre a determinação legal e sua efetiva incorporação às políticas curriculares que se desenvolve a análise apresentada nas seções seguintes. A investigação busca compreender em que medida os documentos curriculares do Ensino Médio da região Centro-Oeste incorporaram as determinações da Lei n.º 14.164/2021 e como a prevenção da violência contra a mulher foi traduzida em conteúdos, competências e orientações pedagógicas.

As disputas em torno das discussões de gênero na educação tornaram-se particularmente intensas a partir da década de 2010, especialmente durante os debates relacionados ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse período, movimentos conservadores passaram a questionar a legitimidade das discussões sobre gênero e diversidade nas escolas, recorrendo à expressão “ideologia de gênero” para deslegitimar políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade de gênero.

De acordo com Louro (2014), os debates sobre gênero na educação frequentemente mobilizam disputas morais e políticas relacionadas às formas de regulação dos corpos, das sexualidades e das identidades no espaço escolar. Nesse sentido, a incorporação da temática da violência contra as mulheres nos currículos escolares ocorre em meio a tensões que vão além do campo pedagógico e refletem disputas mais amplas na sociedade brasileira.

Apesar dessas tensões, observa-se a permanência de dispositivos curriculares que incorporam discussões sobre direitos humanos, diversidade e prevenção de violências na educação básica. A BNCC, homologada entre 2017 e 2018, constitui atualmente o principal documento normativo responsável pela definição das aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira.

Na Educação Infantil, a BNCC organiza-se em campos de experiência voltados ao desenvolvimento integral das crianças, incorporando princípios relativos ao respeito às diferenças, à convivência democrática e à valorização da diversidade humana. Embora o documento não trate explicitamente da violência doméstica contra a mulher nessa etapa, há a presença de competências ligadas à construção de relações baseadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

No Ensino Fundamental, a BNCC apresenta, de forma mais explícita, discussões sobre direitos humanos, cidadania, diversidade e desigualdades sociais. Componentes curriculares como História, Geografia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso incorporam habilidades referentes à valorização da diversidade cultural, ao combate às discriminações e à promoção dos direitos humanos.

Na área de Ciências Humanas, por exemplo, a BNCC prevê habilidades relacionadas à análise das desigualdades sociais, das relações de poder e das formas de discriminação presentes na sociedade brasileira. Não obstante a temática da violência doméstica contra a mulher nem sempre se manifestar de forma direta e explícita, diferentes competências e habilidades possibilitam a discussão sobre as desigualdades de gênero e a prevenção da violência.

Diversos estudos apontam que a presença dessas discussões na BNCC ocorre, com frequência, de forma indireta, transversal e pouco aprofundada. Nesse sentido, a forma como a violência contra as mulheres aparece, ou deixa de aparecer, nos documentos curriculares revela também disputas políticas em torno da legitimidade dessas discussões no campo educacional.

Além disso, a abordagem transversal frequentemente atribuída às questões de gênero e direitos humanos pode promover processos de diluição temática, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas ao enfrentamento da violência contra as

mulheres. A ausência de referências explícitas à violência doméstica em diferentes trechos da BNCC evidencia os limites das políticas curriculares brasileiras na incorporação dessa temática.

Ao mesmo tempo, a presença de competências relacionadas à cidadania, aos direitos humanos e à valorização da diversidade demonstra que o currículo escolar permanece um importante espaço para a problematização das desigualdades de gênero. A escola, nesse contexto, pode desempenhar um papel relevante tanto na reprodução quanto na transformação das relações sociais que sustentam a violência contra as mulheres.

Assim, compreender como a violência doméstica contra a mulher aparece nas políticas curriculares brasileiras exige analisar não apenas a presença formal da temática nos documentos normativos, mas também os silenciamentos, ambiguidades e disputas que atravessam a construção das políticas educacionais contemporâneas. Logo, torna-se pertinente examinar, de forma mais específica, como a temática da violência contra a mulher é abordada na BNCC do Ensino Médio, aspecto que será discutido na próxima subseção.

3.2.1 Violência doméstica contra a mulher na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

A BNCC do Ensino Médio constitui, atualmente, um dos principais documentos normativos da política educacional brasileira, estabelecendo as aprendizagens consideradas essenciais para essa etapa da Educação Básica. Homologada em 2018, a BNCC do Ensino Médio foi elaborada em meio a intensas disputas políticas e ideológicas relacionadas ao papel da escola, à organização curricular e à presença das discussões sobre gênero, diversidade e direitos humanos nas políticas educacionais brasileiras.

Conforme argumenta Silva (2015), o currículo não constitui um instrumento neutro de organização pedagógica, mas um espaço de disputas simbólicas e políticas no qual determinados conhecimentos são legitimados, enquanto outros são marginalizados ou silenciados. Portanto, analisar a presença ou a ausência da temática da violência doméstica contra a mulher na BNCC do Ensino Médio implica compreender o currículo como um campo atravessado por relações de poder, disputas ideológicas e conflitos em torno da definição dos conhecimentos considerados legítimos na formação escolar.

A construção da BNCC vigente do Ensino Médio ocorreu em um contexto marcado pela intensificação de discursos conservadores contrários à incorporação das discussões de gênero nas políticas educacionais. Durante a tramitação do PNE (2014–2024) e da própria BNCC, expressões relacionadas a gênero, orientação sexual e diversidade passaram a ser alvo de uma

forte ofensiva política de grupos conservadores e religiosos, que as associaram à chamada “ideologia de gênero”.

De acordo com Louro (2014), as disputas em torno das questões de gênero na educação ultrapassam o campo pedagógico e expressam conflitos sociais mais amplos ligados às formas de controle dos corpos, às sexualidades e às identidades. Nesse contexto, a retirada ou a redução de referências explícitas às desigualdades de gênero nos documentos curriculares expõe que o currículo escolar é um espaço de disputas políticas acerca da legitimidade de determinadas pautas sociais.

Embora a BNCC do Ensino Médio não apresente uma abordagem direta e sistemática sobre a violência doméstica contra a mulher, o documento incorpora competências, habilidades e princípios relacionados aos direitos humanos, à cidadania, à valorização da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Essas dimensões aparecem especialmente nas competências gerais da Educação Básica e nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias.

Entre as 10 competências gerais da BNCC, destacam-se as relacionadas ao exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos, bem como à promoção dos direitos humanos. A Competência Geral 9, por exemplo, estabelece que os estudantes devem desenvolver a capacidade de exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito aos direitos humanos, reconhecendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais. Ainda que a violência doméstica contra a mulher não seja explicitamente mencionada, tais competências possibilitam a construção de práticas pedagógicas voltadas à problematização das desigualdades de gênero e das diferentes formas de violência presentes na sociedade brasileira.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observa-se maior possibilidade de abordar discussões sobre a violência contra as mulheres, especialmente por meio de habilidades vinculadas às desigualdades sociais, às relações de poder, à cidadania, aos direitos humanos e à diversidade cultural. Componentes como Sociologia, Filosofia, História e Geografia oferecem importantes possibilidades de debate sobre as relações de gênero, as violências estruturais e as desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres.

Na Sociologia, por exemplo, as habilidades ligadas à análise das relações sociais, das desigualdades e das formas de dominação permitem problematizar as estruturas patriarcais que sustentam a violência doméstica contra as mulheres. Como argumenta Bourdieu (2012), as relações de dominação masculina operam não apenas por meio da violência física, mas também por mecanismos simbólicos que naturalizam as desigualdades de gênero. A abordagem dessas

discussões no espaço escolar pode contribuir para a problematização das formas de violência socialmente naturalizadas.

Da mesma forma, a Filosofia e a História possibilitam reflexões sobre direitos humanos, cidadania, desigualdades sociais e movimentos sociais, incluindo as lutas feministas pelo reconhecimento dos direitos das mulheres. Tais discussões tornam-se particularmente relevantes diante da compreensão de que a violência doméstica contra a mulher constitui um fenômeno estrutural associado às desigualdades de gênero historicamente produzidas.

Apesar dessas possibilidades, diferentes estudos apontam que a BNCC aborda as questões de gênero e de violência de maneira frequentemente transversal, indireta e pouco aprofundada. Para Lopes (2008), a organização curricular contemporânea muitas vezes desloca determinadas discussões sociais para abordagens genéricas sobre cidadania e diversidade, o que produz processos de diluição temática que dificultam a consolidação de debates mais críticos sobre desigualdades estruturais.

No caso específico da violência doméstica contra a mulher, observa-se que a BNCC não apresenta competências ou habilidades que mencionem explicitamente a violência de gênero, o feminicídio ou a violência doméstica e familiar contra as mulheres. A ausência de referências diretas à temática evidencia os limites das políticas curriculares nacionais na incorporação explícita das discussões sobre violência de gênero no Ensino Médio.

Esse silenciamento parcial pode ser compreendido à luz das disputas políticas que marcaram a elaboração da BNCC. A retirada de referências explícitas ao gênero e à orientação sexual na elaboração do documento evidencia a influência dos movimentos conservadores na política curricular brasileira contemporânea. Como destaca Louro (2014), os processos de silenciamento curricular constituem também mecanismos de produção de normas sociais, definindo quais temas podem ou não ocupar legitimamente o espaço escolar.

Além disso, a própria organização curricular do Novo Ensino Médio produziu impactos nas possibilidades de abordagem crítica das desigualdades sociais e nas discussões sobre direitos humanos. A redução da carga horária de disciplinas como Sociologia e Filosofia, em determinados contextos estaduais, passou a ser apontada por pesquisadores como um elemento que fragiliza espaços historicamente importantes para a problematização das relações de gênero, das desigualdades sociais e das violências estruturais.

Apesar desses limites, a BNCC do Ensino Médio mantém dispositivos relativos à formação cidadã e à promoção dos direitos humanos que podem subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres. A presença de competências ligadas à empatia, ao respeito à diversidade e à análise crítica das desigualdades sociais denota que o

currículo permanece um espaço potencial para a construção de debates sobre a violência de gênero e a promoção da igualdade.

Segundo Freire (2021), a educação constitui uma prática política capaz de contribuir para a transformação das relações sociais e das estruturas de opressão presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a escola pode desempenhar um papel importante tanto na reprodução quanto na problematização das desigualdades de gênero que sustentam a violência contra as mulheres.

Convém salientar que a efetivação dessas possibilidades depende não apenas da presença formal de competências relacionadas aos direitos humanos nos documentos curriculares, mas também das condições concretas de implementação das políticas educacionais, da formação docente e das disputas políticas que atravessam o cotidiano escolar. Assim, compreender a presença da violência doméstica contra a mulher na BNCC do Ensino Médio exige considerar simultaneamente os avanços, os limites e os silenciamentos presentes na política curricular brasileira contemporânea.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS REDES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A análise da presença da temática da violência doméstica contra a mulher nos currículos estaduais do Ensino Médio exige, inicialmente, a compreensão das especificidades históricas, sociais, econômicas e territoriais da região Centro-Oeste brasileira. Embora as unidades federativas que compõem a região (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) tenham características comuns relacionadas à localização geográfica e aos processos históricos de ocupação territorial, cada unidade federativa possui trajetórias políticas, econômicas e sociais particulares que influenciam diretamente a organização de suas redes educacionais e de suas políticas curriculares.

A região Centro-Oeste ocupa posição estratégica no território brasileiro, tanto por sua localização geográfica quanto por sua relevância econômica e política. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região tem uma extensão territorial de aproximadamente 1,6 milhão de km², o que corresponde a cerca de 18% do território nacional. É composta por três estados (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), além do Distrito Federal, onde se localiza a capital federal, Brasília.

Durante grande parte do período colonial e imperial, a região Centro-Oeste permaneceu relativamente afastada dos principais centros econômicos e políticos do país, com baixa densidade populacional e economia vinculada sobretudo à exploração mineral e à agropecuária. Conforme discute Caio Prado Júnior (2011), os processos de ocupação territorial brasileira estiveram historicamente relacionados aos interesses econômicos das elites coloniais e à expansão das atividades produtivas no interior do território nacional.

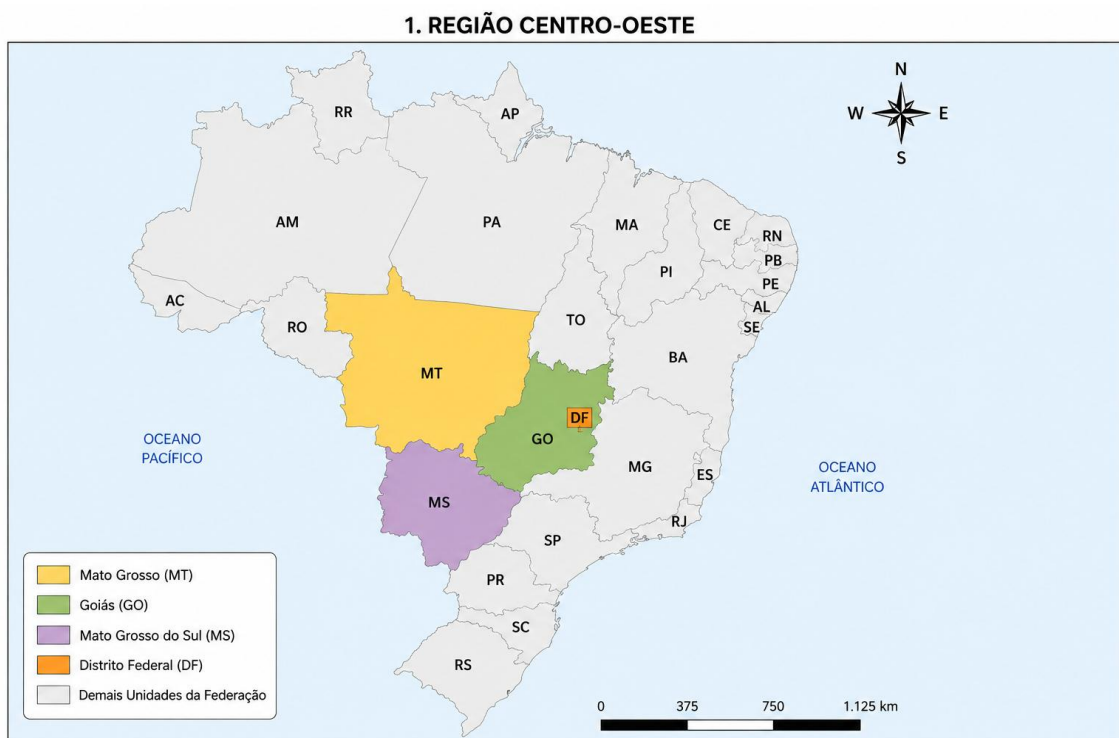
A partir do século XX, especialmente após as políticas de interiorização do desenvolvimento nacional e a construção de Brasília na década de 1960, a região Centro-Oeste passou por intensos processos de urbanização, crescimento populacional e expansão econômica. Como argumenta Milton Santos (2008), a transferência da capital federal para Brasília produziu uma significativa reorganização territorial no país, impulsionando fluxos migratórios, a expansão urbana e a integração econômica da região Centro-Oeste ao restante do território nacional.

Além disso, a modernização da agricultura e a expansão da fronteira agropecuária nas décadas seguintes contribuíram para consolidar o Centro-Oeste como uma das principais regiões produtoras do país. Para Bertha Becker (1990), a expansão das fronteiras econômicas

no interior brasileiro esteve diretamente associada às políticas estatais de ocupação territorial e de desenvolvimento econômico implementadas ao longo do século XX.

Atualmente, a região Centro-Oeste apresenta grande relevância econômica no cenário nacional, sobretudo em razão da expansão do agronegócio, da produção agropecuária e das atividades do setor de serviços. Segundo dados do IBGE de 2022, o Produto Interno Bruto (PIB) regional ultrapassou R\$ 800 bilhões, com forte participação das atividades agropecuárias e do setor de serviços públicos e administrativos, principalmente no Distrito Federal.

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque para a região Centro-Oeste



Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da base cartográfica do IBGE, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

Além das transformações econômicas, o Centro-Oeste apresenta importantes desigualdades sociais e territoriais, marcadas por diferenças significativas entre áreas urbanas e rurais, concentração fundiária, conflitos territoriais e desigualdades socioeconômicas. Essas características impactam diretamente as políticas públicas desenvolvidas na região, incluindo as políticas educacionais e os processos de organização curricular das redes estaduais de ensino.

Nesse contexto, esta seção apresenta as especificidades históricas, socioeconômicas e educacionais de cada unidade federativa da região Centro-Oeste, pois tais elementos influenciam a organização das redes estaduais de educação e as formas pelas quais temas

relacionados aos direitos humanos, às desigualdades sociais e à violência contra as mulheres aparecem nos documentos curriculares analisados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTADOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

O Distrito Federal possui características políticas e administrativas particulares no contexto brasileiro, por sediar a capital do país. Criado oficialmente pela Constituição de 1891 e efetivamente instalado em 1960 com a inauguração de Brasília, o Distrito Federal foi concebido como símbolo do projeto de interiorização e integração nacional promovido durante o governo de Juscelino Kubitschek.

Figura 2 – Mapa do Distrito Federal



Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da base cartográfica do IBGE, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

Localizado na porção central do território brasileiro, o Distrito Federal tem área territorial de aproximadamente 5.760,8 km² e população de 2.817.381 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023). Diferentemente dos demais entes federativos, o Distrito Federal não é dividido em municípios, estando organizado administrativamente em 35 regiões administrativas, o que lhe confere uma estrutura político-administrativa singular no contexto brasileiro.

Do ponto de vista socioeconômico, o Distrito Federal apresenta os melhores indicadores da região Centro-Oeste. Em 2025, seu PIB foi estimado em aproximadamente R\$ 365,6 bilhões, mantendo-se entre as maiores economias do país. O elevado peso da administração pública federal e do setor de serviços contribui para que o estado tenha o maior PIB per capita do Brasil, estimado em R\$ 120.732,00, além do maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, de 0,814 (IBGE, 2025; PNUD; IPEA; FJP, 2021). Esses indicadores refletem a centralidade política e econômica do Distrito Federal e influenciam diretamente a organização de suas políticas públicas.

Além de sua centralidade político-administrativa, o Distrito Federal caracteriza-se pela intensa diversidade populacional decorrente dos sucessivos fluxos migratórios que acompanharam a construção de Brasília e sua expansão urbana. A população é composta por pessoas de todas as regiões do país, conferindo ao território uma pluralidade cultural significativa. Embora possua menor presença de terras indígenas e quilombolas em comparação às demais unidades federativas da região, o Distrito Federal abriga comunidades indígenas em contexto urbano, comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e uma expressiva diversidade étnico-racial, aspectos que repercutem nas políticas públicas educacionais voltadas à valorização da diversidade e dos direitos humanos (IBGE, 2023; FUNAI, 2024).

O Distrito Federal não possui fronteira internacional nem é dividido em municípios, mas sua localização no interior do estado de Goiás e sua condição de capital da República conferem-lhe uma posição estratégica na articulação política e administrativa do país, influenciando diretamente a formulação e a implementação de políticas públicas nacionais, inclusive no campo educacional.

Passando para o estado de Goiás, este se localiza na porção leste da região Centro-Oeste e possui trajetória histórica fortemente vinculada à mineração no período colonial. A ocupação inicial do território intensificou-se no século XVIII com a descoberta de ouro, ainda que, posteriormente, a agropecuária se consolidasse como principal atividade econômica. Atualmente, Goiás possui área territorial de aproximadamente 340.242,9 km² e população de 7.055.228 habitantes, distribuída em 246 municípios (IBGE, 2023).

Figura 3 – Mapa do estado de Goiás



Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da base cartográfica do IBGE, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

Goiás também apresenta uma diversidade sociocultural significativa. Além da presença de povos indígenas, como os Avá-Canoeiro, Karajá, Javaé e Tapuia, o estado abriga diversas comunidades quilombolas oficialmente reconhecidas, distribuídas em diferentes regiões do território goiano. Essa diversidade étnica e cultural constitui um elemento importante para a formulação de políticas públicas, especialmente nas áreas da educação, da cultura e da promoção da igualdade racial, o que demanda estratégias pedagógicas voltadas ao reconhecimento da pluralidade sociocultural do estado (FUNAI, 2024; Fundação Cultural Palmares, 2024).

A economia goiana apresenta forte participação do agronegócio, da indústria alimentícia e do setor de serviços, destacando-se nacionalmente na produção de soja, milho, carne bovina e avicultura. Em 2025, o PIB estadual foi estimado em R\$ 336,7 bilhões. O estado tem PIB per capita de aproximadamente R\$ 47.466,00 e IDH de 0,737, indicadores que evidenciam avanços socioeconômicos, embora persistam desigualdades entre as diferentes regiões do território goiano (IBGE, 2025; PNUD; IPEA; FJP, 2021).

Por sua vez, o estado de Mato Grosso tem uma trajetória histórica marcada pela expansão territorial, pela exploração mineral e, mais recentemente, pelo crescimento acelerado do agronegócio. Localizado na porção norte da região Centro-Oeste, possui área territorial de

aproximadamente 903.207 km², sendo um dos estados brasileiros mais extensos. Segundo o Censo Demográfico de 2022, sua população é de 3.658.813 habitantes, distribuída em 141 municípios (IBGE, 2023).

Figura 4 – Mapa do estado de Mato Grosso



Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da base cartográfica do IBGE, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

Além de sua significativa extensão territorial, Mato Grosso possui aproximadamente 730 quilômetros de fronteira internacional com a Bolívia. Essa condição confere ao estado relevância geopolítica e impõe desafios específicos às políticas públicas, sobretudo nas áreas de segurança, migração, educação e proteção de populações tradicionais e indígenas residentes na faixa de fronteira.

A economia mato-grossense é fortemente baseada no agronegócio, especialmente na produção de soja, milho e algodão, e na pecuária bovina, figurando entre os principais produtores agropecuários do país. Em 2025, o PIB estadual foi estimado em R\$ 273 bilhões. O estado apresenta PIB per capita de aproximadamente R\$ 77.442,00 e IDH de 0,725 (IBGE, 2025; PNUD; IPEA; FJP, 2021), indicadores que refletem elevado dinamismo econômico, ainda que coexistam desafios relacionados às desigualdades sociais e territoriais.

Além da relevância econômica do agronegócio, Mato Grosso tem expressiva diversidade sociocultural e territorial. O estado concentra dezenas de povos indígenas, entre os quais se destacam Xavante, Bororo, Kayabi, Enawenê-Nawê, Pareci e Rikbaktsa, além de comunidades quilombolas e populações tradicionais vinculadas aos biomas Amazônia, Cerrado e Pantanal. Essa pluralidade étnica e cultural confere especificidades às políticas públicas estaduais e aos processos educacionais, exigindo estratégias que contemplem as diferentes realidades territoriais e socioculturais do estado.

Por fim, o estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 1977, a partir da divisão territorial do antigo estado de Mato Grosso. A criação da nova unidade federativa esteve relacionada às disputas políticas e administrativas em torno da gestão territorial e do desenvolvimento econômico regional. Localizado na porção sul da região Centro-Oeste, possui área territorial de aproximadamente 357.142 km² e população de 2.756.700 habitantes, distribuída em 79 municípios (IBGE, 2023). Além disso, caracteriza-se por sua posição estratégica de fronteira internacional com o Paraguai e a Bolívia, o que influencia suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais.

Figura 5 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da base cartográfica do IBGE, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI).

Além dos aspectos econômicos, Mato Grosso do Sul caracteriza-se por sua diversidade sociocultural e étnica. O estado abriga uma das maiores populações indígenas do país, destacando-se a presença dos povos Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Ofaí e Atikum, distribuídos em diferentes territórios e comunidades. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), Mato Grosso do Sul concentra uma das maiores proporções de população indígena do Brasil, o que confere particularidades às políticas públicas desenvolvidas no estado, incluindo as educacionais.

O território sul-mato-grossense também abriga comunidades quilombolas reconhecidas, populações pantaneiras e grupos sociais vinculados às dinâmicas rurais e fronteiriças, sobretudo em municípios situados na faixa de fronteira com o Paraguai e a Bolívia. Essa diversidade cultural, étnica e territorial gera demandas específicas para as redes de ensino e para a elaboração de políticas curriculares, principalmente no que se refere às discussões sobre direitos humanos, diversidade, interculturalidade e o enfrentamento das desigualdades sociais.

As características históricas, econômicas e territoriais dos estados da região Centro-Oeste influenciam diretamente a organização das políticas públicas educacionais e das redes estaduais de ensino. Aspectos como a extensão territorial, as desigualdades regionais, a urbanização, o perfil populacional e a estrutura econômica, expostos anteriormente e sintetizados no Quadro 3, impactam as condições de implementação das políticas curriculares e as discussões sobre direitos humanos, desigualdades sociais e violência contra as mulheres nas escolas públicas estaduais.

Quadro 3 – Indicadores da região Centro-Oeste

Indicadores	Distrito Federal	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
Área territorial (km²) – 2025	5.760,785	340.242,859	903.208,027	357.142,082
População estimada – 2025	2.996.899	7.423.629	3.893.659	2.924.631
Número de municípios	Não possui municípios (35 regiões administrativas)	246	141	79
Contexto de fronteira	Circundado integralmente pelo estado de Goiás; sede da capital federal.	Divisa com Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Bahia e Minas Gerais, além	Fronteira internacional com a Bolívia (aprox. 730 km).	Fronteira internacional com o Paraguai e a Bolívia (aprox. 1.517 km).

		de circundar o Distrito Federal.		
Diversidade étnico-racial	Comunidades indígenas em contexto urbano e comunidades quilombolas reconhecidas.	Povos Avá-Canoeiro, Karajá, Javaé, Tapuia, além de comunidades quilombolas.	Povos Xavante, Bororo, Pareci, Enawenê-Nawê, Kayabi, Rikbaktsa, entre outros, além de comunidades quilombolas.	Povos Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Ofaié, Atikum, além de comunidades quilombolas.
PIB (R\$ bilhões) – 2023³	365,6	336,7	273,0	184,4
PIB per capita (R\$) – 2023	129.907	48.225	74.901	63.831
IDH – 2021	0,814	0,737	0,725	0,742

Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE (2025) – Cidades e Estados, Estimativas da População e Área Territorial; IBGE (2023) – Contas Regionais do Brasil (referentes ao ano-base 2023); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fundação João Pinheiro (FJP) (2021).

O Quadro 3 apresenta os principais indicadores demográficos, territoriais, econômicos e socioculturais das unidades federativas da região Centro-Oeste. Embora compartilhem características comuns, como a relevância econômica e a diversidade étnico-racial, apresentam diferenças significativas quanto à extensão territorial, à organização político-administrativa, à dinâmica populacional e aos contextos de fronteira. Essas especificidades constituem elementos relevantes para compreender as distintas realidades educacionais e sociais nas quais se inserem os currículos analisados, o que justifica a abordagem comparativa adotada nesta pesquisa.

Essa análise comparativa entre os estados da região Centro-Oeste permite, ainda, compreender como diferentes contextos políticos e sociais influenciam a incorporação da temática da violência doméstica contra a mulher nos documentos curriculares estaduais. Nesse sentido, a caracterização das redes estaduais de ensino é outra etapa necessária à compreensão das especificidades das políticas curriculares analisadas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A análise das políticas curriculares das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste exige conhecimento das especificidades estruturais e educacionais dessas redes, considerando

³ Divulgados pelo IBGE em 2025, os dados oficiais das Contas Regionais referem-se ao ano-base de 2023, último período disponível para o PIB e o PIB per capita dos estados.

aspectos como a oferta educacional, o número de escolas, as matrículas, os docentes e os indicadores de desempenho educacional. Esses elementos permitem compreender as condições materiais e institucionais em que as políticas curriculares são implementadas, bem como as desigualdades existentes entre os diferentes sistemas estaduais de ensino.

Conforme argumenta Dermeval Saviani (2008), as políticas educacionais não podem ser analisadas de forma dissociada das condições históricas, sociais e estruturais que atravessam os sistemas de ensino. Logo, conhecer a organização das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste torna-se fundamental para a análise das políticas curriculares relacionadas à temática da violência doméstica contra a mulher, haja vista que as desigualdades territoriais, econômicas e institucionais impactam os processos de implementação curricular.

As redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste apresentam características heterogêneas quanto à dimensão territorial, ao contingente populacional e à organização da oferta educacional. Embora o Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul integrem a mesma região geográfica, observam-se diferenças significativas na estrutura de suas redes de ensino, refletidas no número de estabelecimentos escolares, de matrículas, de docentes e de profissionais da educação. Essas particularidades decorrem de fatores históricos, demográficos, econômicos e territoriais que influenciam a gestão dos sistemas educacionais e a implementação de políticas públicas de educação.

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2025, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mas ainda não divulgado oficialmente, Goiás mantém uma das maiores redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste, destacando-se pelo elevado número de matrículas e de unidades escolares distribuídas entre áreas urbanas e rurais. A amplitude da rede evidencia a complexidade da gestão educacional em um estado de grande extensão territorial, marcado por desigualdades socioespaciais, o que exige estratégias diferenciadas para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da Educação Básica.

Mato Grosso, por sua vez, também possui uma ampla rede estadual de ensino, cuja organização é fortemente influenciada pelas grandes distâncias geográficas, pela baixa densidade demográfica em parte de seu território e pela expressiva presença de populações indígenas e de comunidades situadas em áreas rurais. Essas características impõem desafios adicionais à oferta educacional, especialmente no atendimento a localidades de difícil acesso e na implementação de políticas que considerem a diversidade sociocultural do estado.

Já no Mato Grosso do Sul, a rede estadual apresenta características relacionadas à presença de uma extensa faixa de fronteira internacional, à significativa população indígena,

especialmente dos povos Guarani e Kaiowá, e à distribuição desigual da população entre os municípios. Esses fatores repercutem na organização da rede de ensino e demandam políticas educacionais voltadas à inclusão, à diversidade cultural e à redução das desigualdades educacionais.

No caso do Distrito Federal, a organização da rede pública estadual distingue-se das demais unidades federativas da região por concentrar a administração educacional em um único ente federativo, sem divisão em municípios. Essa configuração favorece maior integração administrativa e o planejamento centralizado da política educacional, embora a rede também enfrente desafios relacionados às desigualdades socioespaciais entre as diferentes regiões administrativas.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023⁴ evidenciam as diferenças entre as redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste quanto ao número de escolas, matrículas e docentes, refletindo as distintas dimensões territoriais, populacionais e administrativas de cada unidade federativa, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores gerais das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste			
Unidade Federativa	Escolas Estaduais	Matrículas na Rede Estadual	Docentes
Distrito Federal	aprox. 700	mais de 450 mil	cerca de 30 mil
Goiás	aprox. 1.000	mais de 500 mil	cerca de 35 mil
Mato Grosso	aprox. 650	mais de 350 mil	cerca de 25 mil
Mato Grosso do Sul	aprox. 350	mais de 180 mil	cerca de 14 mil

Fonte: Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a).

Os dados da Tabela 1 expõem as distinções entre as redes estaduais analisadas, especialmente quanto à dimensão da oferta educacional e à distribuição territorial das escolas. Essas desigualdades impactam os processos de implementação das políticas curriculares e de ações relacionadas à formação docente e à abordagem de temas transversais, como os direitos humanos e a violência contra a mulher.

Além dos dados relativos à oferta educacional, os indicadores de desempenho escolar também constituem um elemento importante na caracterização das redes estaduais da região

⁴ Embora o Censo Escolar de 2025 já tenha sido elaborado, os dados ainda não estavam disponíveis no momento da defesa da pesquisa.

Centro-Oeste. Nesse contexto, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007 como instrumento de avaliação da qualidade da Educação Básica brasileira.

O IDEB combina dados sobre o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e as taxas de aprovação escolar, sendo utilizado como um dos principais indicadores para o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. O índice tem limitações metodológicas, mas diferentes estudos apontam que ele permanece um instrumento relevante para a análise das desigualdades educacionais entre estados e regiões do país.

Conforme argumenta Luiz Carlos de Freitas (2014), os indicadores educacionais devem ser analisados criticamente, considerando que os processos de avaliação em larga escala frequentemente simplificam dimensões complexas da qualidade educacional. Ainda assim, os dados do IDEB permitem compreender aspectos das condições gerais das redes públicas de ensino.

Nos últimos ciclos avaliativos, os estados da região Centro-Oeste apresentaram resultados relativamente próximos da média nacional nos anos finais do Ensino Fundamental, embora com diferenças expressivas entre as unidades federativas. Os resultados do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2020, 2022, 2024b) nas redes estaduais constam na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados IDEB dos estados da região Centro-Oeste (2019–2023)			
Unidade Federativa	IDEB 2019	IDEB 2021	IDEB 2023
Distrito Federal	4,8	5,0	5,1
Goiás	5,3	5,5	5,7
Mato Grosso	4,9	5,0	5,1
Mato Grosso do Sul	4,7	4,9	5,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2020, 2022, 2024b).

Os dados demonstram evolução dos indicadores educacionais das redes estaduais da região Centro-Oeste nos últimos ciclos avaliativos, com destaque para o estado de Goiás, que apresenta desempenho superior à média nacional em diferentes etapas da Educação Básica. De acordo com Mário Torres e Ana Paula Oliveira (2023), esse desempenho está relacionado ao fortalecimento da gestão escolar, ao acompanhamento sistemático dos indicadores educacionais e à implementação de estratégias pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem e dos resultados nas avaliações externas.

Nessa mesma direção, Kênia Hilda Moreira e Lúcia Cristina Almeida (2025) destacam que o estado ampliou os investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada de professores, programas de incentivo aos estudantes e mecanismos de monitoramento do desempenho educacional, fatores que contribuíram para a liderança de Goiás no IDEB. Entretanto, as autoras advertem que o IDEB constitui um indicador sintético, baseado no desempenho dos estudantes e no fluxo escolar, e não é suficiente para aferir, isoladamente, a qualidade da educação. Para elas, aspectos como a infraestrutura escolar, as condições de trabalho docente, a formação dos professores, a gestão educacional e o contexto socioeconômico dos estudantes também influenciam os resultados alcançados pelas redes de ensino.

Assim, Goiás, de fato, tem resultados superiores aos demais estados da região Centro-Oeste nos últimos ciclos avaliativos, mas tais indicadores devem ser interpretados considerando as diferentes condições estruturais, organizacionais e socioeconômicas que caracterizam cada rede estadual. Essas especificidades repercutem na implementação das políticas curriculares e nas possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas voltadas aos direitos humanos, à diversidade e à prevenção da violência contra as mulheres no contexto escolar.

Além disso, a análise das redes estaduais da região Centro-Oeste evidencia que as políticas curriculares não são implementadas em contextos homogêneos, mas em realidades marcadas por diferenças territoriais, sociais, econômicas e culturais. A extensão territorial, as desigualdades regionais, a formação docente, a infraestrutura escolar e a organização administrativa são elementos que modificam as formas pelas quais as discussões sobre direitos humanos e violência de gênero são incorporadas às práticas escolares.

Nesse sentido, a caracterização do Ensino Médio das redes estaduais constitui a próxima etapa para a compreensão das especificidades dos documentos curriculares analisados nesta pesquisa, o que permitirá contextualizar as condições históricas e institucionais em que a temática da violência doméstica contra a mulher aparece ou é silenciada nas políticas curriculares estaduais da região Centro-Oeste brasileira.

4.2.1 Caracterização do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste

A análise da presença da temática da violência doméstica contra a mulher nos currículos estaduais exige atenção específica ao Ensino Médio, etapa da educação básica na qual se concentram, de maneira mais explícita, os debates relacionados à cidadania, aos direitos humanos, às desigualdades sociais e à formação crítica dos estudantes. Além disso, o Ensino

Médio ocupa posição estratégica nas políticas curriculares brasileiras contemporâneas, especialmente após as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, como a reformulação curricular decorrente da BNCC e da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Conforme argumenta Gaudêncio Frigotto (2011), o Ensino Médio é um espaço central das disputas em torno dos projetos de formação humana presentes na sociedade brasileira, atravessado por tensões relacionadas à formação cidadã, à preparação para o trabalho e às desigualdades sociais. Logo, compreender as características estruturais das redes estaduais de Ensino Médio da região Centro-Oeste torna-se pertinente para analisar as condições concretas de implementação das políticas curriculares relacionadas à violência contra a mulher e aos direitos humanos.

As redes estaduais desempenham papel predominante na oferta do Ensino Médio no Brasil. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP, 2024a), a maior parte das matrículas nessa etapa concentra-se nas redes estaduais de ensino. Tal centralidade atribui aos estados uma importante responsabilidade na formulação e na implementação de políticas curriculares voltadas à formação dos estudantes do Ensino Médio.

Na região Centro-Oeste, as redes estaduais apresentam diferenças significativas no número de escolas que oferecem Ensino Médio, no número de matrículas e no número de docentes atuantes nessa etapa da Educação Básica. Essas diferenças refletem aspectos territoriais, demográficos e econômicos próprios de cada unidade federativa, bem como as desigualdades históricas presentes no processo de desenvolvimento regional.

O estado de Goiás possui uma das maiores redes estaduais de Ensino Médio da região Centro-Oeste, tanto em número de matrículas quanto de escolas. A expansão da rede estadual goiana acompanha o crescimento populacional e urbano observado nas últimas décadas, especialmente nas regiões metropolitanas e nos municípios de maior dinamismo econômico.

Já Mato Grosso tem uma rede de Ensino Médio marcada pelos desafios impostos pelas grandes distâncias territoriais e pela dispersão populacional. A oferta educacional em municípios de baixa densidade demográfica, em áreas rurais e em comunidades indígenas apresenta especificidades na organização das políticas educacionais do Estado, especialmente no que se refere à formação docente e à garantia do acesso à Educação Básica.

Em Mato Grosso do Sul, o Ensino Médio estadual ostenta características relacionadas tanto à presença significativa de populações indígenas quanto às dinâmicas territoriais associadas às áreas de fronteira. Tais elementos influenciam os desafios educacionais do estado,

sobretudo no que se refere à permanência escolar, às desigualdades educacionais e à implementação das políticas curriculares.

O Distrito Federal, por sua vez, dispõe de uma rede de Ensino Médio predominantemente urbana e relativamente concentrada territorialmente. Apesar dos elevados indicadores socioeconômicos do Distrito Federal em comparação com o restante do país, persistem desigualdades internas entre as diferentes regiões administrativas, o que também impacta os indicadores educacionais e as condições de oferta do Ensino Médio público.

Segundo o Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a), as redes estaduais da região Centro-Oeste apresentam os seguintes indicadores relacionados especificamente ao Ensino Médio:

Tabela 3 – Panorama do Ensino Médio da região Centro-Oeste			
Unidade Federativa	Escolas Estaduais com Ensino Médio	Matrículas no Ensino Médio Estadual	Docentes do Ensino Médio
Distrito Federal	aprox. 90	mais de 160 mil	cerca de 11 mil
Goiás	aprox. 600	mais de 320 mil	cerca de 20 mil
Mato Grosso	aprox. 450	mais de 150 mil	cerca de 10 mil
Mato Grosso do Sul	aprox. 250	mais de 90 mil	cerca de 7 mil

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a).

Os números evidenciam diferenças entre as redes estaduais da região Centro-Oeste, especialmente quanto à dimensão da oferta educacional e à distribuição territorial das escolas de Ensino Médio. Isso impacta os processos de implementação curricular e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas aos direitos humanos, à diversidade e à prevenção de violências.

Além dos dados estruturais referentes à oferta educacional, os indicadores de desempenho escolar também constituem um elemento importante na caracterização das redes estaduais de Ensino Médio. Nesse contexto, destaca-se novamente o IDEB, utilizado nacionalmente como um dos principais indicadores de monitoramento da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Embora o IDEB seja frequentemente alvo de críticas por suas limitações, o índice permanece um instrumento pertinente para a análise das desigualdades educacionais entre estados e regiões do país. Conforme argumenta Freitas (2014), os sistemas de avaliação em

larga escala devem ser analisados criticamente, considerando as desigualdades sociais e estruturais que atravessam os sistemas educacionais brasileiros.

Nos últimos ciclos avaliativos, os estados da região Centro-Oeste apresentaram evolução relativa nos indicadores do Ensino Médio, não obstante persistirem diferenças entre as redes estaduais. Segundo dados do INEP, os resultados do IDEB do Ensino Médio das redes estaduais foram os seguintes:

Tabela 4 – IDEB do Ensino Médio da região Centro-Oeste (2019–2023)			
Unidade Federativa	IDEB 2019	IDEB 2021	IDEB 2023
Distrito Federal	4,4	4,6	4,8
Goiás	4,8	5,0	5,2
Mato Grosso	4,2	4,4	4,6
Mato Grosso do Sul	4,3	4,5	4,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2020, 2022, 2024b).

Os dados demonstram uma relativa melhoria dos indicadores educacionais do Ensino Médio na região Centro-Oeste ao longo dos últimos ciclos avaliativos, com destaque para o estado de Goiás, que apresenta desempenho superior à média nacional em diversos indicadores. Entretanto, os índices também evidenciam a persistência de desigualdades estruturais entre as redes estaduais e os diferentes territórios internos de cada unidade federativa.

Além das diferenças relacionadas ao quantitativo geral de escolas e de matrículas, as redes estaduais da região Centro-Oeste também apresentam desigualdades territoriais na distribuição da oferta educacional entre áreas urbanas e rurais. Os números do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024a) indicam que estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul têm significativa presença de escolas localizadas em áreas rurais, indígenas e de difícil acesso, o que impacta as condições de implementação das políticas curriculares e das ações pedagógicas relacionadas aos direitos humanos e à prevenção de violências.

Tabela 5 – Distribuição percentual de escolas e matrículas urbanas e rurais nas redes estaduais da região Centro-Oeste (2023)

Unidade da Federação	Escolas Urbanas (%)	Escolas Rurais (%)	Matrículas Urbanas (%)	Matrículas Rurais (%)
Distrito Federal	95,2	4,8	97,4	2,6

Unidade da Federação	Escolas Urbanas (%)	Escolas Rurais (%)	Matrículas Urbanas (%)	Matrículas Rurais (%)
Goiás	91,0	9,0	95,5	4,5
Mato Grosso	77,5	22,5	88,5	11,5
Mato Grosso do Sul	86,0	14,0	90,0	10,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023, números aproximados (INEP, 2024a).

Essas desigualdades assumem relevância quando analisadas sob a perspectiva da implementação de políticas curriculares voltadas à promoção dos direitos humanos, à equidade de gênero e à prevenção da violência contra as mulheres. As diferenças existentes entre as redes estaduais no que tange à infraestrutura escolar, à formação e valorização docente, às condições de trabalho, aos recursos pedagógicos e ao acesso às políticas educacionais influenciam a capacidade das instituições de ensino de incorporar, de forma sistemática, conteúdos e práticas pedagógicas voltados à educação para a igualdade de gênero e ao enfrentamento das diversas formas de violência contra as mulheres. Nesse contexto, a efetividade das políticas curriculares não depende exclusivamente das diretrizes normativas estabelecidas pelos sistemas de ensino, mas também das condições concretas de sua implementação nas escolas, que variam conforme as características estruturais, sociais e institucionais de cada unidade federativa.

As desigualdades territoriais das redes estaduais da região Centro-Oeste tornam-se ainda mais evidentes quando analisadas em articulação com os indicadores de formação docente. A presença significativa de escolas localizadas em áreas rurais e indígenas, e em territórios marcados por grandes distâncias geográficas, impacta a capacidade das redes de ensino de garantir professores com formação específica adequada em todas as etapas e componentes curriculares. Tais desafios revelam que as desigualdades educacionais não se restringem apenas à infraestrutura ou ao acesso escolar, mas também envolvem as condições concretas de composição e permanência do corpo docente nas diferentes regiões.

A qualidade da Educação Básica está diretamente ligada à formação dos profissionais que atuam nas escolas, sendo a adequação da formação docente um dos indicadores utilizados para avaliar as condições de oferta do ensino nas redes públicas brasileiras. Produzido pelo INEP, esse indicador mensura a correspondência entre a formação inicial do professor e a disciplina ou área de conhecimento na qual exerce a docência, permitindo identificar o percentual de docentes que atuam em conformidade com a habilitação exigida pela legislação

educacional brasileira. Trata-se de um importante parâmetro para o acompanhamento das políticas de valorização e de formação docente, uma vez que evidencia a capacidade dos sistemas de ensino de assegurar a formação específica de profissionais para os componentes curriculares ministrados. Além de subsidiar o monitoramento das metas do PNE, o indicador permite compreender as desigualdades na distribuição de professores habilitados entre as diferentes redes de ensino, constituindo um elemento relevante para a análise das condições de implementação das políticas curriculares.

Tabela 6 – Taxa de adequação da formação docente nas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste (2024)

Unidade da Federação	Anos Finais do Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)
Distrito Federal	72,8	83,1
Goiás	64,5	74,2
Mato Grosso	54,1	62,8
Mato Grosso do Sul	59,3	68,5

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente (INEP, 2025).

A análise dos dados explicita distinções entre as redes estaduais da região Centro-Oeste quanto à adequação da formação docente, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O Distrito Federal apresenta os maiores percentuais de professores com formação compatível com a área de atuação, resultado que pode ser associado à maior estabilidade da carreira docente, à concentração urbana e às condições mais favoráveis de atração e permanência de profissionais qualificados. Em contraste, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul registram índices inferiores, o que reflete desafios relacionados à grande extensão territorial, à dispersão populacional, à interiorização da oferta educacional e à dificuldade de provimento e fixação de docentes especialistas, especialmente em localidades rurais, indígenas e de fronteira. Goiás ocupa posição intermediária, com indicadores superiores aos de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mas ainda aquém dos observados no Distrito Federal. Essas diferenças ressaltam que a implementação das políticas curriculares ocorre em contextos estruturais distintos, nos quais a disponibilidade de professores com formação específica constitui fator determinante para a efetivação de práticas pedagógicas qualificadas.

Os números também revelam que, em todos os estados analisados, os índices de adequação da formação docente são inferiores nos anos finais do Ensino Fundamental em comparação com o Ensino Médio. Tal cenário relaciona-se à própria organização da oferta

educacional brasileira, uma vez que o Ensino Médio se encontra predominantemente concentrado nas redes estaduais e em escolas localizadas em centros urbanos, enquanto os anos finais do Ensino Fundamental frequentemente permanecem distribuídos entre redes estaduais e municipais, sobretudo em municípios de pequeno porte e em regiões rurais.

Além disso, conforme apontam Bernardete Angelina Gatti *et al.* (2019) e os dados do INEP (2025), os maiores déficits de formação específica docente ocorrem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, especialmente nas disciplinas de Física, Química e Matemática. Em estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, as dificuldades inerentes à contratação e à permanência de professores licenciados nessas áreas tornam-se ainda mais evidentes em municípios interiorizados e em escolas localizadas em áreas rurais e de difícil acesso.

Outro elemento de destaque refere-se à ampliação dos vínculos temporários de trabalho nas redes estaduais, especialmente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, como indicam os dados do Censo Escolar 2025. A literatura indica que a elevada rotatividade docente e a instabilidade contratual dificultam a continuidade das práticas pedagógicas, o fortalecimento do trabalho coletivo e a consolidação de projetos político-pedagógicos nas unidades escolares, comprometendo a construção de processos formativos permanentes (Gatti *et al.*, 2019; Oliveira, 2004). Tais aspectos tornam-se particularmente relevantes quando analisados em relação às políticas curriculares voltadas aos direitos humanos e à prevenção das violências, uma vez que a abordagem de temas como a violência contra as mulheres requer formação continuada, estabilidade das equipes pedagógicas, planejamento coletivo e articulação institucional entre os diferentes atores da comunidade escolar (Gatti *et al.*, 2019; Tardif, 2014).

Convém salientar, ainda, que as transformações recentes no Ensino Médio, decorrentes de mudanças políticas como a popular reforma da etapa (Lei n.º 13.415/2017 e Lei n.º 14.945/2024), trouxeram novos desafios à implementação das políticas curriculares relacionadas aos direitos humanos e à formação crítica dos estudantes. A Reforma do Ensino Médio e a reorganização curricular decorrente da BNCC provocaram alterações na estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica, incluindo mudanças na organização das áreas do conhecimento e na distribuição da carga horária escolar.

Para Frigotto (2011) e Saviani (2008), as reformas educacionais contemporâneas frequentemente expressam disputas em torno dos projetos de formação humana presentes nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a redução ou flexibilização de determinados componentes curriculares, sobretudo das Ciências Humanas, pode impactar os espaços tradicionalmente voltados à problematização das desigualdades sociais, das relações de gênero e das violências estruturais no ambiente escolar.

Assim, as características das redes estaduais de Ensino Médio da região Centro-Oeste evidenciam que a implementação das políticas curriculares ocorre em contextos marcados por desigualdades territoriais, econômicas, culturais e institucionais, elementos que influenciam diretamente as formas pelas quais a temática da violência doméstica contra a mulher aparece ou não nos documentos curriculares estaduais a serem analisados na próxima seção.

5 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NOS CURRÍCULOS DE ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A violência doméstica e familiar contra a mulher é uma das expressões mais persistentes das desigualdades de gênero na sociedade brasileira. Embora historicamente tenha sido tratada como questão de âmbito privado das relações familiares, as transformações promovidas pelos movimentos feministas, pelos organismos internacionais de direitos humanos e pelas políticas públicas voltadas à proteção das mulheres contribuíram para sua compreensão como um problema social, político e educacional. Nesse contexto, a violência contra a mulher passou a ser reconhecida como violação dos direitos humanos e como fenômeno relacionado às estruturas históricas de desigualdade que organizam as relações entre homens e mulheres na sociedade (Bandeira, 2014; Saffioti, 2004).

A ampliação desse entendimento teve importantes repercussões no campo educacional. A escola passou a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente privilegiado para a formação cidadã, a promoção da igualdade de gênero e a construção de valores fundamentados nos direitos humanos, no respeito à diversidade e na cultura da não violência. Nessa perspectiva, a educação assume um papel estratégico na prevenção das violências de gênero, especialmente por meio dos currículos escolares, que expressam escolhas políticas, culturais e pedagógicas acerca dos conhecimentos considerados relevantes para a formação das novas gerações.

Conforme destaca Sacristán (2000), o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos ou prescrições pedagógicas, constituindo-se como uma construção social permeada por disputas, valores, interesses e concepções de sociedade. Nesse sentido, a presença ou ausência de determinadas temáticas nos documentos curriculares revela prioridades institucionais e concepções sobre quais problemas sociais devem ser objeto da ação educativa. Ao abordar questões relacionadas às desigualdades de gênero, aos direitos das mulheres e ao enfrentamento da violência, os currículos podem contribuir para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e transformar práticas discriminatórias historicamente naturalizadas.

Essa discussão torna-se ainda mais necessária diante das normativas nacionais que atribuem à educação um papel central na promoção dos direitos humanos e na prevenção da violência contra as mulheres. Destacam-se, nesse contexto, a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006), a Lei n.º 14.164/2021, que inclui conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, e as Diretrizes Nacionais para a Educação

em Direitos Humanos. Esses marcos legais reforçam que os sistemas educacionais devem incorporar, de forma sistemática, discussões sobre as relações de gênero, a igualdade entre homens e mulheres e o enfrentamento das diversas formas de violência.

Partindo disso, esta seção tem como objetivo analisar a presença da temática da violência doméstica contra a mulher nos currículos do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste, especificamente no Distrito Federal, em Goiás, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul. A análise busca compreender como os documentos curriculares abordam a temática, quais conceitos mobilizam, em quais áreas do conhecimento ela se manifesta e quais perspectivas orientam sua inserção no processo formativo dos estudantes.

Inicialmente, apresentam-se as características gerais dos currículos analisados, destacando aspectos de sua regulamentação, organização curricular e articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seguida, a análise concentra-se na forma como a violência doméstica contra a mulher é incorporada nos documentos curriculares, considerando duas categorias principais, a saber: a primeira refere-se à interdisciplinaridade, visando identificar de que maneira a temática é distribuída entre as diferentes áreas do conhecimento, componentes curriculares, habilidades e itinerários formativos; a segunda categoria, denominada “conceitos e perspectivas”, examina os significados atribuídos à violência, às relações de gênero, aos direitos das mulheres e às políticas de enfrentamento presentes nos currículos.

Ao analisar comparativamente os documentos curriculares dos estados da região Centro-Oeste, busca-se compreender os avanços, limites e desafios na incorporação da temática da violência doméstica contra a mulher na Educação Básica. Mais do que identificar a frequência de determinados termos, pretende-se evidenciar como os currículos participam da construção de concepções sobre gênero, cidadania e direitos humanos, contribuindo, ou não, para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a prevenção da violência e com a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Embora os currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste compartilhem princípios comuns decorrentes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, observa-se que a incorporação das temáticas relacionadas às desigualdades de gênero e à violência contra as mulheres ocorre de forma distinta. Essas diferenças tornam-se mais explícitas quando se analisa não apenas a presença dos termos, mas também os contextos em que aparecem, as áreas curriculares envolvidas e as perspectivas teóricas que orientam sua abordagem. Nesse sentido, a próxima subseção examina especificamente a presença da violência doméstica contra a mulher nos currículos estaduais da região Centro-Oeste.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A análise dos currículos do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste constitui etapa fundamental desta pesquisa, uma vez que esses documentos expressam as concepções pedagógicas, os referenciais teóricos e as orientações normativas que norteiam a organização do ensino nas unidades federativas. Além de regulamentar a implementação da BNCC, os currículos estaduais incorporam especificidades regionais, sociais, culturais e históricas, refletindo as prioridades educacionais de cada sistema de ensino. Por conseguinte, a análise documental desses referenciais possibilita compreender como as políticas curriculares abordam temas relacionados aos direitos humanos, à igualdade de gênero e à prevenção da violência contra as mulheres.

O *corpus* documental desta etapa é composto por documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação do Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, todos vigentes no período analisado da investigação. Embora tenham sido produzidos em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, esses documentos apresentam diferenças quanto à organização curricular, aos referenciais pedagógicos, às competências priorizadas e à forma de incorporação dos temas transversais, o que evidencia distintos processos de elaboração e de implementação das políticas curriculares.

Antes da análise específica da abordagem da violência contra as mulheres, faz-se necessária a caracterização geral dos documentos curriculares, considerando aspectos como o ano de publicação, a estrutura, a organização dos componentes curriculares, os fundamentos teóricos e os princípios orientadores. Isso permite identificar o contexto de elaboração de cada documento e os elementos que influenciam a inserção ou a ausência de conteúdos relativos às relações de gênero, aos direitos humanos e à prevenção das violências.

Figura 6 – Documentos de referência curricular do Ensino Médio da rede estadual da região Centro-Oeste



Fonte: Distrito Federal (2021), Goiás (2021), Mato Grosso (2021) e Mato Grosso do Sul (2020).

5.1.1 Documento de Referência Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal

O currículo do Distrito Federal, intitulado Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2021 e constitui o documento orientador da organização curricular da rede pública de ensino para essa etapa da Educação Básica. Elaboradas em consonância com a BNCC, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as normativas decorrentes da Lei n.º 13.415/2017, estabelecem os princípios pedagógicos, as competências, as habilidades e as orientações que fundamentam a implementação do Novo Ensino Médio na rede distrital (Distrito Federal, 2021).

A análise do Currículo em Movimento parte da compreensão de que os documentos curriculares constituem políticas públicas educacionais que expressam concepções específicas de conhecimento, de formação humana, de sociedade e de cidadania. Conforme argumenta Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como uma prática social que extrapola sua dimensão prescritiva, configurando-se como um espaço de produção de significados, de organização das experiências escolares e de materialização de projetos educacionais. Da mesma forma, Silva (2015) afirma que o currículo não é neutro, pois resulta de processos de seleção cultural que definem quais conhecimentos, valores e identidades serão legitimados no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento revela não apenas orientações pedagógicas, mas também concepções políticas e epistemológicas acerca da função social da escola e da formação dos sujeitos.

O documento apresenta como eixo estruturante a formação integral dos estudantes, entendida como um processo que articula as dimensões cognitivas, éticas, estéticas, sociais, culturais e políticas do desenvolvimento humano. Tal concepção acompanha os princípios estabelecidos pela BNCC ao defender uma educação voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes e à sua participação na vida social. Entretanto, como observam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares contemporâneas são formadas por discursos híbridos, nos quais coexistem diferentes concepções de educação. Assim, embora o documento enfatize a formação humana ampla, essa perspectiva é articulada à lógica das competências, característica central das reformas curriculares implementadas no país nas últimas décadas.

Essa tensão torna-se evidente quando o Currículo em Movimento associa a formação integral ao desenvolvimento de competências gerais, à construção do Projeto de Vida e ao protagonismo juvenil. Para Lopes (2008), a centralidade das competências representa uma mudança paradigmática nas políticas curriculares, deslocando o foco da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de capacidades consideradas essenciais à inserção social e profissional dos estudantes. Macedo (2019) acrescenta que essa reorganização curricular não se limita à dimensão pedagógica, mas também expressa um projeto político que redefine as finalidades da educação escolar e produz novas formas de regulação das práticas educativas. Dessa forma, a análise do documento indica a coexistência de uma perspectiva de

formação cidadã e de outra orientada ao desenvolvimento de competências associadas às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Ao reconhecer os jovens como sujeitos históricos, sociais e culturais, o Currículo em Movimento procura aproximar a organização curricular das múltiplas realidades vivenciadas pelas juventudes do Distrito Federal. O documento valoriza as experiências juvenis, os projetos de vida, as diferentes formas de participação social e os diversos contextos culturais presentes no ambiente escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com Juarez Dayrell (2003), para quem as juventudes são construções socioculturais heterogêneas, marcadas por diferentes condições de vida, pertencimentos culturais e trajetórias sociais. Sob essa ótica, reconhecer as juventudes implica superar concepções homogêneas sobre os estudantes e construir práticas educativas capazes de dialogar com suas experiências concretas.

O protagonismo juvenil, amplamente enfatizado ao longo do documento, também pode ser interpretado à luz da pedagogia crítica de Freire (2021). Para o autor, a autonomia é resultado de processos educativos fundamentados no diálogo, na reflexão crítica e na participação democrática, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade e atuem em sua transformação. Assim, a valorização da participação estudantil presente no Currículo em Movimento ultrapassa a dimensão metodológica e assume potencial formativo quando entendida como instrumento de construção da cidadania crítica e da emancipação dos sujeitos.

Outro aspecto que se destaca no documento refere-se ao compromisso com a promoção dos direitos humanos, da diversidade e da inclusão. O Currículo em Movimento reconhece explicitamente a pluralidade de sujeitos do espaço escolar, contemplando diferenças étnico-raciais, culturais, religiosas, geracionais, de gênero, de orientação sexual e de condição social. Essa orientação aproxima-se das ideias defendidas por Candau (2008), segundo as quais a educação em direitos humanos deve promover práticas educativas comprometidas com a democracia, o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das desigualdades sociais. Desse modo, a escola deixa de ser percebida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, e passa a assumir papel estratégico na formação de sujeitos comprometidos com os princípios democráticos e com a justiça social.

A valorização da diversidade também dialoga com as contribuições de Nilma Lino Gomes (2017), ao compreender que o currículo constitui um espaço de disputas simbólicas em torno dos conhecimentos considerados legítimos. Para a autora, a incorporação das diferenças ao currículo representa uma importante estratégia de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas pelos processos de exclusão social, racial e cultural.

Em sentido semelhante, Catherine Walsh (2009) defende que uma perspectiva intercultural crítica pressupõe reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento, rompendo com práticas curriculares marcadas pela homogeneização cultural e pela colonialidade do saber.

Já Apple (2006) adverte que os currículos oficiais são sempre atravessados por relações de poder, refletindo disputas políticas acerca dos conhecimentos que serão institucionalizados pela escola. Sob esse enfoque, ainda que o Currículo em Movimento apresente forte compromisso discursivo com a diversidade, torna-se necessário investigar de que maneira essas temáticas são efetivamente incorporadas às diferentes áreas do conhecimento e quais dimensões permanecem secundarizadas na organização curricular. Conforme argumenta Silva (2015), todo currículo produz inclusões e exclusões, razão pela qual sua análise exige considerar tanto o que é explicitamente valorizado quanto os silêncios produzidos pelo próprio documento.

Outro elemento estruturante refere-se à organização curricular por áreas do conhecimento e à articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, em consonância com a arquitetura curricular proposta pela BNCC. Essa organização busca ampliar as possibilidades de flexibilização dos percursos escolares, permitindo que os estudantes aprofundem conhecimentos em áreas de interesse e desenvolvam projetos formativos alinhados às suas expectativas acadêmicas e profissionais. Contudo, Lopes (2008) observa que a flexibilização curricular, embora apresentada como mecanismo de ampliação das escolhas dos estudantes, também integra um processo de reorganização das políticas educacionais, marcado pela valorização da individualização dos percursos formativos e pela responsabilização dos sujeitos por suas trajetórias escolares.

No campo metodológico, o documento enfatiza a interdisciplinaridade como princípio organizador das práticas pedagógicas, incentivando o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, a investigação científica, a resolução de problemas e a construção coletiva das aprendizagens. Essa orientação aproxima-se das reflexões de Ivani Fazenda (2011), para quem a interdisciplinaridade representa uma possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento escolar por meio da integração entre diferentes campos do saber. Ao privilegiar metodologias investigativas e colaborativas, o Currículo em Movimento procura favorecer aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas.

No que se refere aos processos avaliativos, o documento adota uma concepção diagnóstica, processual e formativa, em que a avaliação é um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens e de reorganização das práticas pedagógicas. Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Jussara Hoffmann (2014), que compreende

a avaliação mediadora como um processo contínuo de construção do conhecimento, orientado pela valorização das potencialidades dos estudantes e pelo acompanhamento permanente de seus processos de aprendizagem.

A análise do Currículo em Movimento evidencia que sua organização curricular é marcada pela articulação entre diferentes matrizes discursivas que permeiam as políticas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo em que reafirma princípios relacionados aos direitos humanos, à diversidade, à inclusão, à cidadania democrática e ao reconhecimento das juventudes, o documento incorpora elementos característicos das reformas curriculares orientadas pela BNCC, especialmente a centralidade das competências, a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil. Para Lopes e Macedo (2011), essa coexistência de diferentes racionalidades é uma característica recorrente das políticas curriculares atuais, nas quais discursos democráticos convivem com mecanismos de regulação associados às reformas educacionais contemporâneas.

Isto posto, o Currículo em Movimento do Distrito Federal revela-se um documento que ultrapassa sua função normativa e expressa concepções específicas de educação, formação humana, cidadania e desenvolvimento social. Sua análise qualitativa permite compreender que o currículo se configura como um artefato político e cultural, no qual diferentes projetos de sociedade disputam legitimidade, produzindo tensões entre perspectivas emancipatórias, fundamentadas na promoção dos direitos humanos e da justiça social, e racionalidades curriculares centradas na organização por competências e na flexibilização das trajetórias escolares. Isso reforça a importância da análise documental como estratégia para identificar não apenas os princípios explicitados no documento, mas também as concepções de educação que sustentam sua organização e os possíveis impactos sobre a formação dos estudantes.

5.1.2 Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Goiás

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) – Etapa Ensino Médio, homologado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, é o principal instrumento orientador da organização curricular da rede estadual de ensino nessa etapa da Educação Básica. Elaborado em consonância com a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as disposições decorrentes da Lei n.º 13.415/2017, o documento estabelece princípios pedagógicos, competências, habilidades e orientações para a implementação do currículo nas instituições da rede estadual de Goiás (Goiás, 2021).

A análise do DC-GO fundamenta-se na compreensão de que os currículos oficiais são políticas públicas educacionais que expressam concepções específicas de conhecimento, de formação humana, de cidadania e de desenvolvimento social. Conforme argumenta Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como uma prática social e cultural, construída historicamente e permeada por disputas acerca das finalidades da educação e da seleção dos conhecimentos considerados legítimos. Nessa ótica, o documento curricular não se limita a um conjunto de orientações pedagógicas, mas materializa projetos políticos e educacionais que orientam a atuação da escola e influenciam os processos formativos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Isso é reforçado por Silva (2015), que afirma que todo currículo resulta de processos de seleção cultural e de produção de identidades, definindo quais conhecimentos, valores e experiências serão legitimados institucionalmente. Assim, a análise qualitativa do DC-GO não se limita à descrição de sua estrutura, mas busca compreender os sentidos produzidos pelo documento, identificando os discursos, as prioridades e as concepções que orientam sua organização curricular.

O documento apresenta como princípio estruturante a formação humana integral, entendida como um processo educativo voltado ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, ética, estética, política, social e emocional dos estudantes. Tal perspectiva acompanha os pressupostos da BNCC, ao defender uma educação que articule conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos às necessidades contemporâneas da juventude. Entretanto, como observam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares contemporâneas são constituídas por diferentes racionalidades que frequentemente coexistem nos documentos oficiais. Portanto, embora o DC-GO reafirme princípios relacionados à formação cidadã e ao desenvolvimento humano, isso articula-se ao paradigma das competências, elemento estruturante das reformas curriculares implementadas nas últimas décadas.

Nesse contexto, Lopes (2008) discorre sobre a organização curricular por competências, que representa uma mudança significativa nas finalidades atribuídas à escola, deslocando o foco dos conteúdos para o desenvolvimento de capacidades consideradas essenciais à participação social e ao mundo do trabalho. Macedo (2019), por sua vez, destaca que esse movimento integra um processo mais amplo de regulação curricular, no qual a definição das competências orienta a organização das aprendizagens e redefine os mecanismos de avaliação e de responsabilização educacional. Dessa forma, o DC-GO evidencia a coexistência entre discursos voltados à formação integral e à cidadania e estratégias curriculares fundamentadas na lógica das competências.

Ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, sociais e culturais, o documento procura aproximar o currículo das experiências concretas das juventudes goianas, valorizando seus contextos de vida, projetos de futuro e trajetórias escolares diversas. Isso vai ao encontro das ideias defendidas por Dayrell (2003), que compreende as juventudes como construções socioculturais heterogêneas, marcadas por múltiplas formas de participação, de pertencimento e de produção de identidades. Nessa acepção, o currículo busca romper com concepções homogêneas acerca dos jovens, reconhecendo a diversidade de experiências que caracteriza os sujeitos atendidos pelo Ensino Médio.

O protagonismo juvenil constitui outro eixo estruturante do documento, associado à construção do Projeto de Vida e à participação ativa dos estudantes na definição de seus percursos formativos. Essa orientação pode ser analisada à luz da pedagogia crítica de Freire (2021), segundo a qual a autonomia é resultado de processos educativos fundamentados no diálogo, na reflexão crítica e na participação democrática. Nesse cenário, o protagonismo assume um sentido formativo quando possibilita aos estudantes compreender criticamente a realidade social e atuar na transformação das condições que produzem desigualdades e injustiças.

A organização curricular do DC-GO acompanha a estrutura definida nacionalmente pela BNCC, articulando a formação geral básica aos itinerários formativos distribuídos entre as quatro áreas do conhecimento. Embora essa organização seja apresentada como mecanismo de flexibilização curricular e de ampliação das possibilidades de escolha dos estudantes, Lopes (2008) pontua que a flexibilização também constitui característica das reformas curriculares contemporâneas, produzindo novas formas de organização dos percursos escolares e atribuindo maior responsabilidade aos sujeitos pela definição de suas trajetórias educacionais.

No campo metodológico, o documento destaca a interdisciplinaridade, a investigação científica, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos integradores como estratégias capazes de promover aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas. Isso se aproxima da concepção de interdisciplinaridade desenvolvida por Fazenda (2011), segundo a qual a integração entre diferentes áreas do conhecimento favorece a construção de uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social.

Em relação aos processos avaliativos, o DC-GO adota uma perspectiva diagnóstica e formativa, compreendendo a avaliação como instrumento permanente de acompanhamento das aprendizagens, em consonância com Hoffmann (2014), para quem a avaliação deve constituir um processo mediador da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Um dos aspectos que singularizam o DC-GO em relação aos demais currículos estaduais analisados nesta pesquisa refere-se à centralidade atribuída aos direitos humanos como princípio orientador da organização curricular. O documento incorpora, de forma recorrente, discussões concernentes à cidadania democrática, à cultura de paz, à equidade, ao respeito às diferenças e ao enfrentamento das desigualdades sociais, indicando que tais temáticas devem atravessar os diferentes componentes curriculares. Essa orientação aproxima-se da concepção de educação em direitos humanos desenvolvida por Candau (2008), segundo a qual a escola deve ser um espaço privilegiado para a construção de práticas democráticas baseadas no reconhecimento das diferenças, na promoção da igualdade e no enfrentamento das diversas formas de discriminação.

Isso também dialoga com o que defende Gomes (2017), ao compreender que o currículo constitui um espaço de disputas em torno dos conhecimentos legitimados socialmente e que a incorporação de temas relativos às desigualdades representa uma importante estratégia de enfrentamento dos processos históricos de exclusão. Em sentido semelhante, para Walsh (2009), uma perspectiva intercultural crítica exige reconhecer diferentes sujeitos, experiências e formas de produção do conhecimento, ampliando as possibilidades de construção de currículos comprometidos com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade.

Isto posto, a principal especificidade identificada na análise documental do DC-GO foi a presença mais explícita de conteúdos concernentes às relações de gênero, aos direitos das mulheres e ao enfrentamento da violência contra as mulheres. Diferentemente dos demais documentos curriculares examinados nesta pesquisa, o currículo goiano faz referência direta a temas como violência de gênero, violência doméstica, feminicídio, Lei Maria da Penha, direitos das mulheres e políticas públicas de proteção, especialmente no âmbito das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de componentes curriculares voltados à formação cidadã.

Sob a perspectiva da teoria do currículo, essa constatação não deve ser compreendida apenas como uma ampliação temática do documento. Conforme argumenta Apple (2006), a presença ou a ausência de determinados conhecimentos nos currículos oficiais expressa escolhas políticas acerca do que deve ser socialmente reconhecido como objeto de formação escolar. Da mesma forma, Silva (2015) ressalta que o currículo produz significados e identidades ao selecionar quais experiências e problemas sociais serão legitimados como conhecimentos escolares. Nesse sentido, a incorporação explícita das discussões sobre violência contra as mulheres no DC-GO representa uma opção curricular que amplia a visibilidade institucional dessa problemática, inserindo-a de maneira mais direta entre os conhecimentos considerados relevantes para a formação dos estudantes.

Essa característica assume relevância para a presente pesquisa, uma vez que o objeto investigado consiste justamente na inserção da temática da violência doméstica e familiar contra a mulher nos currículos do Ensino Médio. A partir da análise documental realizada, observa-se que o DC-GO apresenta maior densidade normativa em relação a essa temática, não apenas ao mencionar os direitos humanos de forma transversal, mas também ao incorporar referências específicas às desigualdades de gênero, às violências contra as mulheres e aos instrumentos legais destinados ao seu enfrentamento. Tal constatação evidencia uma diferença qualitativa quanto aos demais documentos analisados, permitindo identificar que a temática deixa de aparecer apenas de forma implícita, associada à cidadania ou à diversidade, para se constituir conteúdo explicitamente previsto em diferentes momentos do currículo.

Sob esse enfoque, o DC-GO revela-se como uma política curricular que articula princípios relacionados à formação integral, à cidadania democrática, aos direitos humanos e à valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que amplia a visibilidade curricular das relações de gênero e da violência contra as mulheres. Sua análise qualitativa ressalta que os currículos oficiais não apenas organizam o conhecimento escolar, mas também expressam prioridades políticas e educacionais, definindo quais problemas sociais são reconhecidos como objeto de formação. Essa característica confere ao DC-GO uma posição singular no conjunto de documentos analisados nesta pesquisa e reforça sua relevância para compreender as possibilidades de inserção da educação voltada ao enfrentamento da violência contra as mulheres no currículo do Ensino Médio.

5.1.3 Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM), homologado em 2021 pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, é o principal documento orientador da organização curricular da rede estadual de ensino nessa etapa da Educação Básica. Elaborado em conformidade com a BNCC e com as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro, o documento estabelece princípios, objetivos, competências, habilidades e orientações pedagógicas destinados à implementação do currículo nas escolas estaduais (Mato Grosso, 2021).

A análise do DRC/MT-EM parte da compreensão de que os documentos curriculares não se configuram como instrumentos meramente técnicos ou normativos. De acordo com Sacristán (2000), o currículo constitui uma prática social e cultural complexa, produzida em contextos históricos específicos e permeada por disputas acerca dos conhecimentos

considerados legítimos, das finalidades da educação e das concepções de sujeito que se pretende formar. Nessa mesma direção, Silva (2015) afirma que todo currículo expressa relações de poder, pois seleciona determinados conhecimentos, valores e identidades em detrimento de outros, tornando-se um espaço privilegiado de produção de significados e de construção de subjetividades. Assim, a análise do DRC/MT-EM vai além da mera descrição de seus conteúdos, buscando compreender os pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam sua elaboração.

Desde sua apresentação, o documento afirma o compromisso com a formação integral dos estudantes, articulando as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia como fundamentos da organização curricular. Embora esse princípio esteja alinhado às diretrizes da BNCC, sua compreensão requer análise crítica. Conforme destacam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares contemporâneas são constituídas por múltiplos discursos que frequentemente articulam concepções distintas de educação. Nesse sentido, a ideia de formação integral presente no DRC/MT-EM convive com a centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências, característica marcante das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Essa coexistência de perspectivas evidencia uma das principais tensões presentes nas políticas curriculares atuais. Para Lopes (2008), a organização curricular baseada em competências representa uma mudança na forma de entender os objetivos da educação escolar, deslocando a centralidade dos conteúdos para o desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias à participação social e ao mundo do trabalho. Macedo (2019) acrescenta que as competências não são apenas uma opção metodológica, mas integram um projeto político de regulação curricular que redefine as finalidades da escola e estabelece novos mecanismos de controle sobre os processos educativos. Sob esse viés, a noção de formação integral assume diferentes significados, oscilando entre uma concepção voltada à emancipação dos sujeitos e outra orientada à adaptação às demandas econômicas e sociais contemporâneas.

No DRC/MT-EM, isso se manifesta na valorização do protagonismo juvenil e da construção do Projeto de Vida como eixos estruturantes da organização curricular. O documento compreende os estudantes como sujeitos ativos de suas trajetórias escolares, incentivando a autonomia, a participação e a capacidade de fazer escolhas relativas aos itinerários formativos e aos projetos pessoais. Essa concepção aproxima-se das reflexões de Dayrell (2003), segundo as quais os jovens constroem diferentes formas de participação social, identidades e projetos de futuro a partir de suas experiências culturais, econômicas e territoriais.

Assim, o protagonismo defendido pelo documento adquire sentido ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, inseridos em diversos contextos sociais.

Ao mesmo tempo, essa valorização da autonomia pode ser interpretada à luz da pedagogia crítica de Freire (2021), para quem a educação é prática da liberdade e processo de construção da consciência crítica. Para o autor, a autonomia não se reduz à capacidade de realizar escolhas individuais, mas pressupõe a possibilidade de compreender criticamente a realidade e participar ativamente de sua transformação. Sob essa perspectiva, o protagonismo juvenil proposto pelo DRC/MT-EM somente adquire caráter emancipatório quando articulado a processos educativos comprometidos com o diálogo, a reflexão crítica e a participação democrática.

Outro aspecto relevante identificado no documento refere-se ao reconhecimento da diversidade sociocultural que caracteriza o estado de Mato Grosso. O DRC/MT-EM dedica capítulos específicos às Ciências e Saberes do Campo, às Ciências e Saberes Quilombolas e à Educação Escolar Indígena, incorporando diferentes formas de produção do conhecimento ao currículo escolar. Tal organização aproxima-se das discussões desenvolvidas por Candau (2008), para quem uma educação comprometida com os direitos humanos deve reconhecer as diferenças culturais como elementos constitutivos dos processos educativos e promover práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade e na construção da cidadania democrática.

Isso vai ao encontro do que postulam Gomes (2017) e Walsh (2009). Para esta, a interculturalidade crítica representa uma estratégia de enfrentamento às desigualdades produzidas pela colonialidade do saber, propondo relações mais horizontais entre diferentes formas de conhecimento. Para aquela, o currículo é um espaço de disputas em torno dos conhecimentos legitimados socialmente, sendo necessário incorporar saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados. Dessa maneira, ao reconhecer os saberes indígenas, quilombolas e das populações do campo, o DRC/MT-EM sinaliza um movimento de ampliação das referências culturais presentes na escola, ainda que essa incorporação permaneça condicionada aos limites estabelecidos pelo currículo oficial.

Sob a perspectiva da teoria do currículo, entretanto, torna-se necessário considerar que todo processo de seleção de conhecimentos implica relações de poder. Segundo Apple (2006), os currículos oficiais expressam disputas políticas e ideológicas acerca do que deve ser ensinado e de quais conhecimentos são considerados legítimos pela sociedade. Já Silva (2015) enfatiza que o currículo produz identidades ao definir quais sujeitos, culturas e experiências serão reconhecidos no espaço escolar. Assim, a presença de temas relacionados à diversidade no

DRC/MT-EM representa um avanço no reconhecimento da pluralidade sociocultural do estado, mas também exige problematizar quais vozes permanecem ausentes ou aparecem de forma periférica na organização curricular.

Além da valorização da diversidade, o documento incorpora temas transversais contemporâneos relacionados aos direitos humanos, à cidadania, às relações étnico-raciais, à sustentabilidade e à inclusão social, indicando que tais discussões devem perpassar todas as áreas do conhecimento. Para Candau (2008), a educação em direitos humanos pressupõe práticas educativas capazes de desenvolver valores democráticos, promover o reconhecimento das diferenças e fortalecer o compromisso com a justiça social, superando abordagens restritas ao ensino da legislação ou dos marcos normativos. Logo, o currículo assume um papel estratégico na formação de sujeitos comprometidos com a convivência democrática e com o enfrentamento das desigualdades sociais.

No campo metodológico, o DRC/MT-EM incentiva práticas pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade, na investigação científica, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa, evidenciando uma organização curricular que busca superar a fragmentação disciplinar. Essa orientação aproxima-se da concepção de interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2011), segundo a qual a articulação entre diferentes áreas do conhecimento favorece uma compreensão mais ampla da realidade e potencializa a construção de aprendizagens contextualizadas. Em relação aos processos avaliativos, o documento adota uma perspectiva diagnóstica e formativa, compreendendo a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, em consonância com Hoffmann (2014), que defende a avaliação mediadora como instrumento para a promoção do desenvolvimento dos estudantes.

A análise documental do DRC/MT-EM permite identificar que sua organização curricular é atravessada por diferentes matrizes teóricas e políticas. Ao mesmo tempo em que incorpora princípios relacionados aos direitos humanos, à diversidade cultural, à formação cidadã e ao reconhecimento das juventudes, o documento também reproduz elementos característicos das reformas curriculares contemporâneas, especialmente a centralidade das competências, do protagonismo juvenil e da flexibilização curricular. Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares são produzidas em contextos de negociação e disputa, razão pela qual frequentemente articulam concepções distintas e, por vezes, contraditórias acerca da função social da escola.

Sob esse enfoque, o DRC/MT-EM revela-se não apenas como um instrumento de orientação pedagógica, mas como uma política curricular que materializa determinadas

concepções de conhecimento, cultura, cidadania e formação humana. A análise qualitativa do documento indica que essas concepções coexistem de forma tensionada, expressando disputas entre perspectivas voltadas à democratização da educação e racionalidades associadas às reformas educacionais orientadas por competências. Compreender essas tensões é fundamental para interpretar o currículo como um artefato político e cultural, cujos sentidos extrapolam sua dimensão normativa e influenciam os processos de formação desenvolvidos nas escolas.

5.1.4 Documento de Referência Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) – Etapa Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul em 2020, é o principal documento orientador da organização curricular da rede estadual de ensino nessa etapa da Educação Básica. Elaborado em consonância com a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as alterações introduzidas pela Lei n.º 13.415/2017, o documento busca estabelecer referenciais pedagógicos capazes de orientar a implementação do Novo Ensino Médio, articulando as aprendizagens essenciais às especificidades históricas, culturais, sociais, econômicas e ambientais do estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2020).

A construção do CRMS é apresentada como resultado de um processo colaborativo envolvendo a Secretaria de Estado de Educação, os sistemas municipais de ensino, profissionais da educação e diferentes segmentos da sociedade sul-mato-grossense. Essa característica evidencia a compreensão do currículo como uma política pública produzida em espaços de negociação, nos quais diferentes concepções de educação, sociedade e formação humana disputam legitimidade.

Sobre isso, Sacristán (2000) aponta que o currículo não deve ser compreendido apenas como um documento normativo, mas também como uma construção histórica e social que expressa escolhas políticas acerca dos conhecimentos considerados relevantes para a formação dos sujeitos. Na mesma direção, Silva (2015) afirma que todo currículo representa uma seleção cultural permeada por relações de poder, definindo quais saberes, valores e identidades serão institucionalizados no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, a análise do CRMS ultrapassa a descrição de seus princípios e orientações pedagógicas, buscando compreender as concepções que sustentam sua organização curricular. Para Lopes e Macedo (2011), os currículos oficiais constituem discursos híbridos, nos quais diferentes racionalidades convivem e, muitas vezes, entram em tensão. Assim, o

documento deve ser interpretado não apenas como instrumento técnico de organização do ensino, mas como expressão das políticas curriculares contemporâneas e das concepções de formação que orientam a educação básica brasileira.

O CRMS tem como eixo estruturante a formação integral dos estudantes, entendida como um processo voltado ao desenvolvimento das dimensões cognitivas, sociais, emocionais, éticas, culturais e políticas. O documento afirma que a educação deve promover aprendizagens capazes de preparar os estudantes para a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Isso está em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC; contudo, sua análise exige considerar as tensões inerentes às políticas curriculares contemporâneas.

Conforme observam Lopes (2008) e Macedo (2019), a centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências constitui uma das principais características das reformas educacionais recentes, redefinindo os objetivos da escolarização e reorganizando os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Dessa forma, o discurso da formação integral presente no CRMS convive com uma racionalidade curricular orientada pelas competências, produzindo diferentes sentidos para a formação dos estudantes.

Outro aspecto estruturante do documento refere-se à concepção de juventude que orienta a organização curricular. O CRMS procura aproximar a escola das experiências dos estudantes, reconhecendo a necessidade de contextualizar as aprendizagens e fortalecer o desenvolvimento dos Projetos de Vida. Consoante essa perspectiva, as juventudes são construções socioculturais marcadas por múltiplas identidades, pertencimentos e trajetórias (Dayrell, 2003), e reconhecer os jovens como sujeitos históricos implica compreender que os processos educativos devem considerar suas experiências concretas e suas diferentes formas de participação na sociedade.

Associado a isso, o documento enfatiza o protagonismo juvenil como princípio pedagógico, atribuindo aos estudantes um papel ativo na construção das aprendizagens e na definição de seus percursos formativos. Tal orientação dialoga com a pedagogia crítica de Freire (2021), para quem a educação deve promover autonomia, diálogo e consciência crítica, possibilitando que os sujeitos compreendam a realidade e atuem sobre ela de forma transformadora. Entretanto, para Lopes (2008), o protagonismo também pode ser apropriado pelas reformas curriculares como mecanismo de responsabilização individual dos estudantes por suas trajetórias escolares, evidenciando, novamente, a coexistência de diferentes racionalidades no interior das políticas curriculares.

Um dos aspectos que distinguem o CRMS é a valorização da diversidade sociocultural característica do estado. O documento reconhece explicitamente a presença de povos indígenas,

comunidades quilombolas, populações do campo, comunidades fronteiriças e diferentes grupos étnicos que compõem a formação histórica sul-mato-grossense. Essa orientação vai ao encontro da concepção de currículo intercultural defendida por Candau (2008), segundo a qual a educação deve promover o reconhecimento das diferenças culturais como condição para a construção de uma sociedade democrática. Da mesma forma, Gomes (2017) argumenta que o currículo é um espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades, ao incorporar conhecimentos, culturas e experiências historicamente invisibilizadas pelos processos de escolarização.

As referências à diversidade presentes no CRMS também se conectam à interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), que compreende o currículo como espaço de enfrentamento da colonialidade do saber e de valorização de diferentes formas de produção do conhecimento. Considerando as especificidades socioculturais de Mato Grosso do Sul, especialmente a significativa presença de povos indígenas e comunidades tradicionais, observa-se que o documento busca ampliar o reconhecimento dessas identidades no âmbito das políticas curriculares estaduais, ainda que sua efetivação dependa das práticas desenvolvidas pelas escolas e pelos professores.

No campo dos direitos humanos, o CRMS incorpora uma série de temas contemporâneos de caráter transversal, incluindo educação em direitos humanos, educação ambiental, igualdade racial, educação para o trânsito, cultura digital, combate ao *bullying*, saúde, sexualidade, questões de gênero e valorização da diversidade. Essa organização demonstra a preocupação do documento em ampliar a formação cidadã dos estudantes e em promover reflexões sobre problemas sociais contemporâneos. De acordo com Candau (2008), a educação em direitos humanos deve ultrapassar a abordagem normativa da legislação para se constituir em práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade, da democracia e do reconhecimento das diferenças.

Entretanto, sob o viés da teoria do currículo, torna-se necessário problematizar a forma como essas temáticas são incorporadas ao documento. Apple (2006) pontua que os currículos oficiais expressam escolhas políticas acerca dos conhecimentos considerados legítimos, ao mesmo tempo em que silenciam ou reduzem determinadas questões sociais. Em sentido semelhante, Silva (2015) destaca que o currículo produz identidades e relações de poder ao definir quais sujeitos e experiências serão reconhecidos institucionalmente.

A análise do CRMS salienta que temas relacionados aos direitos humanos e à diversidade estão amplamente presentes em suas orientações gerais; contudo, ao se observarem os objetivos de aprendizagem e as habilidades específicas, percebe-se que questões

concernentes às desigualdades de gênero e à violência contra as mulheres aparecem de forma predominantemente transversal e difusa, sem a mesma explicitação identificada, por exemplo, no DC-GO. Essa constatação não reduz a relevância do documento, mas evidencia uma característica da política curricular sul-mato-grossense.

A transversalidade constitui uma estratégia muito utilizada nas políticas educacionais brasileiras desde os Parâmetros Curriculares Nacionais; entretanto, a abordagem transversal pode produzir diferentes efeitos curriculares, dependendo de como é operacionalizada nas práticas pedagógicas (Lopes; Macedo, 2011). Quando determinados temas permanecem apenas como orientações gerais, sua efetiva inserção no currículo tende a depender das escolhas das escolas, dos professores e dos materiais didáticos, o que pode resultar em diferentes níveis de aprofundamento.

No que se refere à organização pedagógica, o CRMS adota a estrutura definida nacionalmente pela BNCC, articulando competências, habilidades, formação geral básica e itinerários formativos. O documento incentiva metodologias ativas, práticas interdisciplinares, pesquisa científica e desenvolvimento de projetos integradores, buscando aproximar os conhecimentos escolares das experiências vivenciadas pelos estudantes. Essa orientação aproxima-se da concepção de interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2011), segundo a qual a integração entre diferentes áreas do conhecimento favorece a construção de aprendizagens contextualizadas e amplia a capacidade de compreensão de problemas sociais complexos.

Quanto aos processos avaliativos, o currículo adota uma perspectiva diagnóstica e formativa, sendo a avaliação um instrumento permanente de acompanhamento das aprendizagens e de reorganização das práticas pedagógicas. Essa orientação encontra respaldo nas contribuições de Hoffmann (2014), que concebe a avaliação mediadora como um processo contínuo voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes, priorizando o acompanhamento das aprendizagens em detrimento de práticas exclusivamente classificatórias.

A análise documental do CRMS ressalta que sua organização curricular articula princípios ligados à formação integral, à cidadania democrática, aos direitos humanos, à valorização da diversidade e ao reconhecimento das especificidades socioculturais do estado. Ao mesmo tempo, esses princípios coexistem com elementos característicos das reformas curriculares contemporâneas, especialmente a centralidade das competências, o protagonismo juvenil, a flexibilização curricular e a organização por áreas do conhecimento. Segundo Lopes e Macedo (2011), essa coexistência de diferentes racionalidades constitui uma característica recorrente das políticas curriculares produzidas no contexto da BNCC.

No contexto específico desta pesquisa, o CRMS tem especial relevância por ser o documento curricular do estado de Mato Grosso do Sul, unidade federativa que, historicamente, apresenta índices elevados de violência doméstica e de feminicídio. Sob essa acepção, a análise qualitativa do documento permite notar que, embora o currículo reconheça a importância dos direitos humanos, da diversidade e das questões de gênero como temas transversais da formação escolar, a abordagem da violência contra as mulheres permanece predominantemente indireta, mediada por categorias mais amplas relacionadas à cidadania, aos direitos humanos e à promoção da igualdade. Essa característica diferencia o CRMS de documentos como o DC-GO e evidencia que a inserção curricular da temática ocorre de forma menos explícita, reforçando a necessidade de aprofundar a análise das categorias específicas referentes às relações de gênero e ao enfrentamento da violência contra as mulheres, o que é feito nas próximas subseções.

5.2 ESPECIFICIDADES DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Os currículos do Ensino Médio do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso do Sul e de Mato Grosso foram elaborados com base nas diretrizes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Não obstante, a análise documental evidencia que cada estado recontextualiza essas orientações de acordo com suas especificidades históricas, sociais, culturais e educacionais.

Essa constatação confirma a compreensão de Lopes e Macedo (2011) de que as políticas curriculares não são reproduzidas de forma homogênea, mas reinterpretadas pelos sistemas de ensino, o que resulta em documentos que expressam diferentes concepções de formação, cidadania e organização do conhecimento. Sendo assim, os currículos analisados compartilham fundamentos normativos comuns, mas diferenciam-se na seleção de conteúdos, na organização das aprendizagens e na visibilidade conferida a determinadas problemáticas sociais.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal enfatiza a formação cidadã, a educação democrática e a valorização dos direitos humanos (Distrito Federal, 2021). O documento reconhece os estudantes como sujeitos históricos e sociais, atribuindo centralidade ao protagonismo juvenil, à participação cidadã e ao desenvolvimento do pensamento crítico. A incorporação transversal de temas relacionados à diversidade, à inclusão e à equidade denota uma concepção de currículo comprometida com a formação integral e com a construção de uma sociedade democrática. Sob a perspectiva de Sacristán (2000), essa organização curricular expressa uma determinada concepção de educação, na qual

o currículo ultrapassa a função de organizar conteúdos e assume o papel de instrumento de formação ética, política e social.

Entre os documentos analisados, o DC-GO destaca-se por apresentar a abordagem mais explícita sobre as relações de gênero e a violência contra as mulheres (Goiás, 2021). A análise documental identificou referências diretas à violência doméstica, à violência de gênero, ao feminicídio, à misoginia e à Lei Maria da Penha, articuladas às discussões sobre direitos humanos, cidadania e participação social. Diferentemente dos demais currículos, que abordam essas questões predominantemente por meio de categorias amplas, o documento goiano reconhece a violência contra as mulheres como problemática específica da formação escolar. Com base em Apple (2006), essa explicitação revela um processo de seleção curricular que atribui legitimidade institucional a determinados conhecimentos e problemas sociais. Na mesma linha, Silva (2015) defende que os currículos produzem significados ao definir quais temas serão incorporados ao conhecimento escolar, tornando visíveis determinadas demandas sociais e silenciando outras.

No CRMS, há maior ênfase na formação integral, na interculturalidade e na valorização da diversidade sociocultural característica do estado (Mato Grosso do Sul, 2020). O documento destaca o respeito às diferenças, a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento da pluralidade cultural representada pelos povos indígenas, pelas comunidades do campo e por outros grupos que compõem a realidade sul-mato-grossense. Desse modo, as desigualdades sociais são discutidas principalmente por meio das categorias diversidade, inclusão e cidadania, sem desenvolver, de forma específica, conteúdos relacionados à violência doméstica contra a mulher. Essa característica evidencia uma abordagem curricular mais abrangente, na qual as questões de gênero são inseridas em debates mais amplos sobre direitos humanos e justiça social. Conforme discutem Candau (2008) e Gomes (2017), o reconhecimento da diversidade é elemento fundamental da educação em direitos humanos, embora sua efetividade dependa da explicitação das diferentes formas de desigualdade presentes na sociedade.

O DRC/MT-EM destaca a valorização das diversidades educacionais e territoriais (Mato Grosso, 2021). O currículo dedica espaço significativo às especificidades das juventudes indígenas, quilombolas, do campo e da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a pluralidade de sujeitos que compõem o sistema educacional mato-grossense. Além disso, enfatiza o protagonismo juvenil, os projetos de vida, a flexibilização curricular e a construção de percursos formativos vinculados às realidades locais. Essa organização aproxima-se da concepção de currículo defendida por Sacristán (2000), segundo a qual as propostas curriculares devem considerar os diferentes contextos socioculturais nos quais se desenvolvem as práticas

educativas. Embora o documento apresente referências explícitas à violência contra a mulher e à Lei Maria da Penha, sua principal singularidade reside na articulação entre diversidade, território e flexibilização curricular.

A análise comparativa dos quatro documentos aponta que, apesar de compartilharem princípios relacionados à formação integral, aos direitos humanos e à valorização da diversidade, os currículos diferem significativamente quanto à forma de incorporar questões de desigualdade de gênero e de violência contra as mulheres. Enquanto o currículo de Goiás apresenta uma abordagem direta e específica da temática, os currículos do Distrito Federal e de Mato Grosso do Sul priorizam categorias mais amplas, como cidadania, diversidade e direitos humanos, e o currículo de Mato Grosso articula essas discussões às especificidades territoriais e às diversidades educacionais. Esses resultados corroboram a compreensão de Lopes e Macedo (2011) de que os currículos constituem produções políticas e culturais, nas quais as orientações nacionais são recontextualizadas segundo prioridades definidas pelos sistemas de ensino.

Para esta pesquisa, essas especificidades assumem relevância analítica porque salientam que a inserção da violência doméstica contra a mulher nos currículos escolares não decorre exclusivamente das diretrizes nacionais, mas também das escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas adotadas pelos estados. Para Apple (2006), o currículo é uma arena de disputas em torno da seleção e da legitimação dos conhecimentos socialmente relevantes. Assim, compreender as singularidades de cada documento permite analisar de que maneira as diferentes redes estaduais atribuem visibilidade às relações de gênero e ao enfrentamento da violência contra as mulheres, fornecendo elementos para interpretar os limites e as potencialidades das políticas curriculares do Ensino Médio na região Centro-Oeste.

Quadro 4 – Caracterização dos documentos curriculares do Ensino Médio da rede estadual de ensino da região Centro-Oeste

Estado	Documento	Ano	N.º de páginas	Base legal	Estrutura	Itinerários formativos	Temas transversais
Distrito Federal	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	2021	208	BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017	Organizado por áreas do conhecimento, competências e habilidades	Sim	Sim
Goiás	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio	2021	1397	BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017	Áreas do conhecimento, competências, habilidades e itinerários formativos	Sim	Sim

Mato Grosso do Sul	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio	2021	555	BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017	Competências, habilidades, formação geral básica e itinerários formativos	Sim	Sim
Mato Grosso	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio	2019	771	BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017	Áreas do conhecimento, flexibilização curricular, eletivas e trilhas de aprofundamento	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base nos documentos curriculares oficiais das unidades federativas da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020).

O Quadro 4 exibe que os documentos curriculares analisados foram produzidos no contexto da implementação da BNCC para o Ensino Médio e das mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017. Três documentos foram homologados em 2021 (Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso) e um, o CRMS, foi publicado em 2020, constituindo uma das primeiras iniciativas estaduais de reorganização curricular voltadas à implementação da reforma do Ensino Médio na região Centro-Oeste. Apesar da diferença temporal, todos os documentos compartilham a mesma matriz normativa, fundamentada na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na Lei n.º 13.415/2017.

Pela teoria do currículo, essa convergência normativa evidencia a influência das políticas nacionais na reorganização dos currículos estaduais. Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares contemporâneas são processos de recontextualização, nos quais diretrizes nacionais são reinterpretadas e ressignificadas pelos sistemas de ensino. Dessa forma, embora os estados compartilhem a mesma base legal, a materialização dessas orientações ocorre de maneira distinta, refletindo as especificidades históricas, culturais, sociais e institucionais de cada contexto educacional.

Essa diferenciação pode ser observada na organização curricular adotada pelas unidades federativas. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio privilegia uma estrutura centrada nas áreas do conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades (Distrito Federal, 2021). O DC-GO amplia essa organização ao detalhar, de forma mais abrangente, os itinerários formativos e os componentes curriculares, o que resulta no documento mais extenso entre os analisados (Goiás, 2021). O CRMS enfatiza a articulação entre competências, habilidades, formação geral básica e itinerários formativos, buscando conciliar as orientações nacionais com as especificidades socioculturais do estado (Mato Grosso do Sul,

2020). Já o DRC/MT-EM incorpora, além da estrutura prevista pela BNCC, dispositivos relacionados à flexibilização curricular, às eletivas, às trilhas de aprofundamento e ao reconhecimento da diversidade educacional presente no território mato-grossense (Mato Grosso, 2021).

Apesar dessas particularidades organizacionais, os quatro documentos apresentam elementos comuns que caracterizam as reformas curriculares decorrentes da BNCC, entre eles a adoção da organização por competências e habilidades, a estruturação por áreas do conhecimento, a implementação dos itinerários formativos e a incorporação de temas transversais como princípios orientadores da formação escolar. Essa convergência confirma o argumento de Sacristán (2000) de que os currículos oficiais constituem políticas educacionais produzidas em determinado contexto histórico, expressando concepções comuns acerca das finalidades da educação e da formação dos sujeitos.

Entretanto, conforme adverte Silva (2015), a existência de uma mesma estrutura curricular não implica homogeneidade na seleção dos conhecimentos legitimados pelo currículo. Os currículos também expressam escolhas políticas acerca dos temas considerados relevantes para a formação dos estudantes, produzindo diferentes níveis de visibilidade para determinadas problemáticas sociais. Nesse sentido, a presença de temas transversais em todos os documentos não significa que assuntos inerentes às relações de gênero ou à violência doméstica e familiar contra a mulher sejam abordados com a mesma intensidade ou profundidade.

A análise documental realizada nesta pesquisa indica que as diferenças mais significativas entre os currículos não se encontram em sua arquitetura normativa, mas na forma como determinados conteúdos são incorporados ao processo formativo. Enquanto o DC-GO apresenta referências explícitas às relações de gênero, à violência contra as mulheres, ao feminicídio e à Lei Maria da Penha (Goiás, 2021), os documentos do Distrito Federal (2021), de Mato Grosso (2021) e de Mato Grosso do Sul (2020) abordam essas questões predominantemente de forma transversal, vinculando-as a categorias mais amplas, como direitos humanos, cidadania, diversidade, cultura de paz e promoção da igualdade. Essa diferenciação constitui um dos principais resultados da análise documental desenvolvida nesta pesquisa e orienta as discussões apresentadas nas subseções seguintes, dedicadas ao exame das categorias específicas relativas à educação para o enfrentamento da violência contra as mulheres.

5.3 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NOS CURRÍCULOS DE ENSINO MÉDIO DAS REDES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A análise documental dos currículos do Ensino Médio das redes estaduais do Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul teve como objetivo identificar de que maneira a violência doméstica e familiar contra a mulher é incorporada às políticas curriculares desses sistemas de ensino. Embora todos os documentos tenham sido elaborados a partir das diretrizes estabelecidas pela BNCC, verificou-se que a temática é abordada de formas distintas, tanto em relação aos conceitos mobilizados quanto ao nível de aprofundamento atribuído às discussões sobre gênero, direitos das mulheres e enfrentamento das violências.

Essa diferenciação confirma que os currículos não são meras reproduções das políticas nacionais, mas processos de recontextualização, nos quais os sistemas estaduais reinterpretem as orientações gerais de acordo com suas prioridades políticas, sociais e educacionais. Para Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares são constantemente ressignificadas em sua produção, incorporando diferentes concepções de formação, cidadania e conhecimento escolar. Dessa forma, a análise dos documentos ultrapassa a mera identificação da presença ou ausência de determinados conteúdos, buscando compreender quais significados são atribuídos à violência contra a mulher e qual lugar essa temática ocupa na formação proposta pelos currículos.

Partindo dessa perspectiva, realizou-se, inicialmente, o levantamento dos descritores diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa. A identificação desses termos permitiu verificar não apenas a ocorrência da temática, mas também os conceitos empregados pelos documentos para abordar as diferentes formas de violência, as relações de gênero e os mecanismos de proteção às mulheres.

Quadro 5 – Presença dos descritores relacionados à violência contra a mulher nos documentos curriculares analisados

Documento	Mulher	Gênero	Violência doméstica	Violência contra a mulher	Feminicídio	Lei Maria da Penha
BNCC	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Currículo em Movimento – Distrito Federal	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
Documento Curricular para Goiás	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Documento de Referência Curricular para Mato Grosso	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte : Elaborado pela autora com base na análise documental dos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020) e da BNCC (Brasil, 2018).

A sistematização apresentada no Quadro 5 expõe diferenças significativas entre os documentos analisados quanto à utilização de descritores específicos relacionados à violência contra a mulher. Embora todos os currículos façam referência às categorias “mulher” e “gênero”, observa-se que a incorporação de descritores diretamente vinculados à violência doméstica, ao feminicídio e à Lei Maria da Penha ocorre de forma desigual entre os estados.

Tabela 7 – Frequência de descritores relacionados à violência doméstica e à violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste

Unidade da federação	Frequência de descritores relacionados à violência doméstica e à violência contra a mulher
Distrito Federal	12
Goiás	25
Mato Grosso	19
Mato Grosso do Sul	12
Total	68

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise documental dos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020).

A partir da teoria do currículo, esses resultados indicam que a seleção dos conhecimentos escolares não ocorre de forma neutra. Conforme argumenta Apple (2006), os currículos oficiais expressam disputas políticas acerca dos conhecimentos considerados socialmente relevantes, atribuindo maior ou menor visibilidade a determinados problemas sociais. Da mesma forma, Silva (2015) afirma que o currículo produz significados ao selecionar conteúdos, conceitos e perspectivas que orientam a compreensão da realidade social. Assim, a presença ou ausência de determinados descritores revela escolhas curriculares que influenciam a forma como a violência contra a mulher poderá ser problematizada no espaço escolar.

Entretanto, a mera ocorrência de descritores não permite compreender a densidade da abordagem desenvolvida nos documentos. Por essa razão, procedeu-se também à análise

qualitativa da frequência do termo “violência” e de seus contextos de uso, buscando identificar se as referências encontradas estavam relacionadas especificamente à violência contra a mulher ou se eram mobilizadas em discussões mais amplas sobre direitos humanos, cidadania, diversidade e cultura de paz.

A análise da frequência do descritor “violência” e da presença de descritores específicos relacionados à violência contra a mulher revelou diferenças significativas entre os documentos curriculares examinados. O currículo de Goiás apresentou o maior número de ocorrências do termo “violência” (79), seguido pelos de Mato Grosso (46) e de Mato Grosso do Sul (27). A BNCC registrou 13 ocorrências, um número ligeiramente superior ao do Currículo em Movimento do Distrito Federal (11). Entretanto, a análise qualitativa dos documentos demonstra que a mera frequência do termo não implica necessariamente a existência de uma abordagem específica sobre a violência contra a mulher.

Essa constatação confirma que a análise documental deve considerar simultaneamente a frequência dos descritores e os sentidos atribuídos a eles no contexto curricular. De acordo com Sacristán (2000), o currículo constitui uma prática social que organiza não apenas conteúdos, mas também formas de interpretar a realidade. Nesse sentido, a mera presença de um conceito não garante que determinada problemática seja efetivamente reconhecida como objeto de formação escolar.

Os resultados também corroboram a compreensão de Lopes e Macedo (2011) de que as políticas curriculares são processos de recontextualização. Embora os estados compartilhem a mesma base normativa nacional, cada documento atribui diferentes níveis de centralidade às discussões sobre gênero, violência contra as mulheres e direitos humanos. Enquanto alguns currículos explicitam essas categorias e as articulam às políticas públicas de enfrentamento da violência, outros privilegiam abordagens mais abrangentes, centradas na cidadania, na diversidade e na promoção dos direitos humanos.

Essas diferenças evidenciam que a incorporação da violência doméstica contra a mulher nos currículos escolares depende não apenas das orientações estabelecidas pela BNCC, mas também das escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas adotadas pelos sistemas estaduais de ensino. Como afirma Apple (2006), o currículo representa uma seleção cultural permeada por relações de poder, definindo quais conhecimentos serão legitimados e quais problemáticas sociais receberão maior visibilidade no processo educativo. Dessa forma, a análise dos currículos da região Centro-Oeste demonstra que, embora exista uma base normativa comum, a forma de abordar a violência contra a mulher varia entre os documentos,

o que constitui um dos principais resultados desta pesquisa e fundamenta as categorias analíticas discutidas nas subseções seguintes.

Além da frequência e do contexto de ocorrência dos descritores, a análise evidenciou a necessidade de considerar a localização desses conteúdos na arquitetura curricular. A presença de determinado conceito na Formação Geral Básica, em um eixo transversal ou em um itinerário formativo não produz necessariamente as mesmas condições de acesso ao conhecimento. Desse modo, a análise passou a considerar três dimensões articuladas: a presença da temática, a densidade conceitual de sua abordagem e o lugar curricular ocupado por esses conhecimentos. Essa distinção mostra-se particularmente relevante nos documentos analisados, uma vez que conteúdos explicitamente relacionados à violência contra as mulheres podem integrar tanto componentes da formação comum quanto percursos formativos cuja oferta e realização dependem da organização curricular das redes e das unidades escolares.

Na BNCC, as referências à violência concentram-se predominantemente em discussões sobre direitos humanos, cultura de paz, cidadania, respeito à diversidade e enfrentamento de diferentes formas de discriminação, sem a explicitação da violência doméstica contra a mulher, do feminicídio ou da Lei Maria da Penha. O CRMS também apresenta uma abordagem predominantemente transversal, embora a análise tenha identificado referência expressa à “violência contra as mulheres”, além de conteúdos relacionados ao sexismo, às relações de gênero e às diferentes manifestações da violência. O Currículo em Movimento do Distrito Federal, por sua vez, articula as desigualdades de gênero às violências praticadas contra meninas e mulheres e incorpora a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal. Goiás e Mato Grosso apresentam maior diversidade de descritores específicos, incluindo violência doméstica, violência contra a mulher, feminicídio e Lei Maria da Penha. Contudo, a comparação entre os documentos exige considerar não apenas a explicitação desses conceitos, mas também sua localização na estrutura curricular, aspecto que produz diferenças relevantes quanto ao alcance potencial da temática na formação dos estudantes.

Esses resultados indicam que, embora os documentos compartilhem a mesma base normativa nacional, há diferenças relevantes na forma como incorporam as discussões sobre gênero e sobre a violência contra as mulheres. Assim, conclui-se que a presença quantitativa do termo “violência” é apenas um indicador inicial, sendo a análise qualitativa dos descritores e de seus contextos de uso fundamental para compreender o tratamento conferido à violência doméstica contra a mulher nos currículos do Ensino Médio.

5.3.1 Interdisciplinaridade

A violência doméstica contra a mulher é um fenômeno social complexo, resultante de processos históricos, culturais, econômicos, políticos e simbólicos que estruturam as relações de gênero na sociedade. Por essa razão, sua compreensão não pode ser restrita a uma única área do conhecimento ou a um único componente curricular.

Para Edgar Morin (2007), os problemas contemporâneos exigem abordagens capazes de superar a fragmentação disciplinar, articulando diferentes saberes para a construção de interpretações mais amplas e contextualizadas da realidade. De forma semelhante, Fazenda (2011) compreende a interdisciplinaridade como um movimento de integração entre os campos do conhecimento, o que permite a análise de fenômenos sociais em sua complexidade.

No campo educacional, essa perspectiva encontra respaldo na BNCC, que estabelece a formação integral dos estudantes como princípio orientador da Educação Básica. A BNCC propõe a articulação entre conhecimentos, competências e experiências voltadas à compreensão dos desafios sociais contemporâneos, reconhecendo a necessidade de abordagens transversais a temas relacionados aos direitos humanos, à cidadania, à diversidade e à cultura de paz.

A análise dos currículos do Ensino Médio do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul sinalizaram que a temática da violência não se concentra em um único componente curricular. Ao contrário, observa-se sua distribuição entre diferentes áreas do conhecimento, habilidades, objetos de aprendizagem, unidades temáticas e itinerários formativos, o que configura uma abordagem predominantemente interdisciplinar.

Inicialmente, destaca-se a centralidade da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nos quatro currículos analisados, a maior parte das referências à violência está vinculada a componentes como Sociologia, História, Filosofia e conteúdos relacionados aos direitos humanos. Nesses espaços, a violência é discutida em articulação com temas como desigualdades sociais, relações de poder, cidadania, democracia, movimentos sociais, discriminação, racismo, exclusão social e relações de gênero. Tal concentração demonstra o reconhecimento de que a violência contra as mulheres está associada a processos estruturais que transcendem as dimensões individuais e familiares.

Entretanto, a análise também revelou a presença da temática em outras áreas curriculares. Em Linguagens e suas Tecnologias, identificaram-se abordagens relativas à análise crítica de discursos, preconceitos, discriminações, representações sociais e manifestações culturais. Nesses casos, a violência aparece vinculada à reflexão sobre formas

simbólicas de opressão e à construção de práticas comunicativas pautadas pelo respeito às diferenças e aos direitos humanos.

Nos currículos de Goiás e Mato Grosso, identificou-se, ainda, a inserção da temática em itinerários formativos, trilhas de aprofundamento e propostas de intervenção social. Nesses espaços, as discussões sobre gênero e violência articulam-se à participação cidadã, aos direitos humanos, à análise das desigualdades e à construção de estratégias de intervenção. Essa organização amplia as possibilidades de aprofundamento pedagógico da temática, mas exige considerar a posição ocupada por esses conteúdos na arquitetura curricular. Diferentemente dos conhecimentos inseridos na Formação Geral Básica, aqueles concentrados em itinerários, trilhas ou unidades eletivas podem estar condicionados aos percursos oferecidos pelas redes e unidades escolares e às escolhas formativas realizadas pelos estudantes. Portanto, a presença da temática nesses espaços representa uma possibilidade de aprofundamento, mas não pode ser tomada automaticamente como garantia de acesso para todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à presença recorrente da temática nos eixos relativos aos direitos humanos, à diversidade e à formação cidadã. Mesmo quando não há referência explícita à violência doméstica contra a mulher, os documentos frequentemente abordam temas associados ao respeito às diferenças, à promoção da igualdade, ao combate às discriminações e à valorização da diversidade cultural. Tais elementos constituem fundamentos importantes para a prevenção das violências de gênero, uma vez que contribuem para a problematização de estereótipos e de desigualdades historicamente naturalizados.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade identificada nos currículos amplia as possibilidades de inserção da violência contra a mulher em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, sua distribuição entre componentes, temas transversais e percursos formativos também suscita uma questão relativa à centralidade e ao alcance desses conhecimentos. A transversalidade pode favorecer a articulação entre diferentes campos do saber, mas, quando não acompanhada de objetos de conhecimento, habilidades ou orientações suficientemente explícitas, pode contribuir para a dispersão da temática. De modo semelhante, sua inserção em itinerários e trilhas pode proporcionar maior aprofundamento conceitual sem necessariamente assegurar o acesso de todos os estudantes. Assim, interdisciplinaridade, especificidade e localização curricular constituem dimensões que precisam ser analisadas conjuntamente.

Quadro 6 – Distribuição da temática da violência contra a mulher nas áreas do conhecimento e componentes curriculares dos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste

Estado	Área/Seção	Disciplina(s) ou componente(s)	Exemplos de abordagem
Distrito Federal	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos Humanos e Cidadania	Discussões sobre violência, direitos humanos, cidadania e participação social.
Goiás	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sociologia, História e Direitos Humanos	Abordagem explícita da violência de gênero, da violência doméstica, do feminicídio e da Lei Maria da Penha.
Mato Grosso	Formação Geral Básica – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Trilhas de Aprofundamento.	Identidades, Diversidades e Trilhas Formativas	violência doméstica, feminicídio, diferentes formas de violência, Lei Maria da Penha; gênero, identidades e diversidade.
Mato Grosso do Sul	Formação Geral Básica	Direitos Humanos e Formação Integral	Discussões sobre violência, diversidade, cidadania e respeito aos direitos humanos em perspectiva transversal.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental dos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020).

Consoante o Quadro 6, a temática da violência contra a mulher não se restringe a um componente curricular específico, sendo distribuída em diferentes níveis de intensidade em áreas relacionadas às Ciências Humanas, aos direitos humanos e à formação cidadã. Contudo, essa distribuição não ocorre de forma homogênea. Enquanto Goiás e Mato Grosso apresentam abordagens mais explícitas e articuladas às políticas de enfrentamento da violência contra as mulheres, os currículos do Distrito Federal e de Mato Grosso do Sul privilegiam perspectivas mais amplas, centradas nos direitos humanos, na diversidade e na cidadania. Esses resultados reforçam o caráter interdisciplinar da temática e evidenciam que sua efetiva incorporação depende das escolhas curriculares de cada sistema de ensino.

Quadro 7 – Exemplos de abordagens interdisciplinares da temática da violência nos currículos do Ensino Médio das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste

Estado	Página(s)	Área do conhecimento/Seção	Componente curricular/tema	Contexto de ocorrência	Dimensão interdisciplinar
Distrito Federal	Múltiplas ocorrências	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos Humanos e Cidadania	Violência associada aos direitos humanos e à participação social.	Direitos humanos, cidadania e formação política.
Distrito Federal	Múltiplas ocorrências	Temas Contemporâneos	Diversidade e Inclusão	Violência relacionada ao respeito às diferenças e ao combate à discriminação.	Diversidade, cidadania e convivência democrática.
Goiás	1277–1278	Legislação e Cidadania	Direitos das Mulheres	Violência doméstica e familiar contra a mulher.	Direitos humanos, legislação e proteção social.

Goiás	1278	Itinerário Formativo	Relações de Gênero	Tipos de violência de gênero.	Sociologia, cidadania e relações de gênero.
Goiás	1280	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Estudos Sociais Contemporâneos	Violência de gênero e feminicídio.	Sociologia, análise social e direitos humanos.
Goiás	1280	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Políticas Públicas	Estratégias de combate à violência de gênero e ao feminicídio.	História, cidadania e políticas públicas.
Goiás	1287	Projetos de Intervenção Social	Participação Comunitária	Centros de apoio às vítimas de violência.	Escola, rede de proteção e participação social.
Goiás	1286–1287	Direitos Civis, Políticos e Sociais	Direitos Humanos	Violência obstétrica.	Saúde, gênero e direitos humanos.
Mato Grosso	Múltiplas ocorrências	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Identidades e Diversidades	Violência relacionada às desigualdades sociais.	Direitos humanos, cultura e cidadania.
Mato Grosso	Múltiplas ocorrências	Trilhas de Aprofundamento	Empoderando Identidades	Discussões sobre gênero, direitos e participação social.	Gênero, protagonismo juvenil e cidadania.
Mato Grosso	Múltiplas ocorrências	Educação Escolar Indígena e Quilombola	Direitos Humanos	Violência associada às desigualdades e às discriminações.	Interculturalidade, direitos humanos e inclusão.
Mato Grosso	Múltiplas ocorrências	Temas Transversais	Diversidade	Violência vinculada à promoção da igualdade e ao respeito às diferenças.	Diversidade, cidadania e direitos humanos.
Mato Grosso do Sul	Múltiplas ocorrências	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos Humanos	Violência relacionada à cidadania e à diversidade.	Direitos humanos, inclusão social e cidadania.
Mato Grosso do Sul	Múltiplas ocorrências	Formação Integral	Projeto de Vida	Violência associada às relações humanas e à convivência social.	Formação integral e competências socioemocionais.
Mato Grosso do Sul	Múltiplas ocorrências	Temas Contemporâneos Transversais	Diversidade	Violência vinculada ao respeito às diferenças.	Diversidade, inclusão e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental dos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020).

Mediante o Quadro 7 percebe-se que a temática da violência é incorporada de maneira interdisciplinar nos currículos analisados e distribuída entre diferentes áreas do conhecimento, componentes curriculares e temas contemporâneos. Essa organização reforça a compreensão

de que a violência é um fenômeno complexo, cuja abordagem exige a articulação entre direitos humanos, cidadania, relações de gênero, diversidade, políticas públicas e participação social.

Observa-se, contudo, que a forma de inserção da temática varia entre os documentos. O currículo de Goiás apresenta as referências mais explícitas à violência de gênero, à violência doméstica, ao feminicídio e às políticas de proteção às mulheres, articulando essas discussões com componentes específicos das Ciências Humanas e com os itinerários formativos. Nos currículos do Distrito Federal, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, por sua vez, a temática aparece predominantemente vinculada aos eixos de direitos humanos, cidadania, diversidade e inclusão, evidenciando uma abordagem mais transversal e menos centrada em categorias específicas de violência contra a mulher.

Esses resultados corroboram a análise desenvolvida ao longo desta pesquisa, indicando que, embora todos os currículos reconheçam a relevância da temática, há diferenças quanto à profundidade, à especificidade e à articulação pedagógica das discussões sobre a violência contra a mulher. Isso demonstra que a efetiva inserção dessa temática no currículo depende não apenas da presença de conteúdos relacionados aos direitos humanos, mas também da explicitação de conceitos, categorias e estratégias educativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e da violência contra as mulheres.

5.3.2 Conceitos e perspectivas

A análise dos currículos do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste manifesta que a violência é uma categoria recorrente nos documentos orientadores da política curricular. Porém, a mera presença do termo não permite compreender os significados que lhe são atribuídos nem os pressupostos teóricos que orientam sua abordagem pedagógica. Como demonstrado no levantamento documental desta pesquisa, a BNCC registra 13 ocorrências do termo “violência”, enquanto os currículos do Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás apresentam, respectivamente, 11, 27, 46 e 79 ocorrências. Esses dados, embora relevantes, não expressam, por si só, a centralidade da temática nem a forma como ela é compreendida em cada documento.

Mediante a análise documental, a frequência do termo não corresponde necessariamente ao grau de aprofundamento conceitual da temática. Em outras palavras, mencionar violência inúmeras vezes não significa, obrigatoriamente, desenvolver uma compreensão crítica acerca de suas causas, manifestações ou formas de enfrentamento. Da mesma forma, documentos com menor número de ocorrências podem apresentar abordagens conceitualmente mais consistentes

em determinados aspectos. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o currículo não apenas como um repositório de conteúdos, mas também como um dispositivo político e cultural que produz sentidos sobre a realidade social.

Isso encontra respaldo na teoria crítica do currículo. Para Apple (2006), o currículo constitui uma seleção cultural, resultado de disputas políticas que definem quais conhecimentos serão legitimados pela escola e quais permanecerão à margem do processo educativo. O conhecimento escolar, portanto, não corresponde a um conjunto neutro de informações, mas representa escolhas realizadas em determinado contexto histórico, atravessadas por relações de poder, interesses sociais e projetos de sociedade. Nesse sentido, investigar como a violência contra a mulher aparece, ou não, nos currículos significa compreender quais problemas sociais são considerados pedagogicamente relevantes e quais sujeitos tornam-se visíveis na política educacional.

Essa perspectiva é aprofundada por Sacristán (2000), que afirma que o currículo deve ser visto como uma prática social e cultural. Para o autor, os documentos curriculares não apenas organizam conteúdos, competências e habilidades, mas também orientam formas específicas de compreender o mundo, de produzir identidades e de estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade social. O currículo, portanto, é um espaço de produção de significados que ultrapassa a dimensão técnica do planejamento pedagógico, tornando-se um instrumento de mediação entre as políticas públicas, os conhecimentos científicos e as experiências vividas pelos sujeitos.

Na mesma direção, Silva (2015) argumenta que toda seleção curricular implica processos simultâneos de inclusão e exclusão de saberes. Ao definir quais conhecimentos serão ensinados, o currículo também estabelece quais narrativas serão silenciadas, quais identidades serão reconhecidas e quais problemas sociais serão legitimados como objeto da educação escolar. O currículo produz, assim, representações sobre os sujeitos e sobre a própria sociedade, influenciando os processos de construção das identidades individuais e coletivas.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de bell hooks (2017), para quem a educação constitui um espaço privilegiado de transformação social e de enfrentamento das diferentes formas de opressão. Ao defender uma pedagogia crítica comprometida com a emancipação dos sujeitos, a autora alega que a escola deve criar condições para que os estudantes analisem criticamente as relações de poder presentes na sociedade, incluindo as estruturadas por gênero, raça e classe. Destarte, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos e passa a ser um espaço de problematização das desigualdades e de construção de práticas educativas voltadas à justiça social.

Isso adquire relevância quando o objeto de análise é a violência doméstica e familiar contra a mulher. Historicamente, essa forma de violência permaneceu invisibilizada tanto pelas instituições jurídicas quanto pelas educacionais, sendo frequentemente tratada como uma questão privada, de âmbito familiar. Apenas nas últimas décadas, e, mais precisamente, no fim do século XX e no início do XXI, impulsionadas pelas contribuições dos movimentos feministas, pelos estudos de gênero e pelas políticas públicas de enfrentamento à violência, essas experiências passaram a ser reconhecidas como violação dos direitos humanos e como um problema social que demanda respostas institucionais, entre elas a atuação da escola.

Desse modo, analisar os currículos do Ensino Médio a partir da presença da violência contra a mulher significa investigar como as políticas curriculares incorporam transformações produzidas nos campos social e jurídico brasileiros, sobretudo após a promulgação da Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) e da Lei n.º 14.164/2021, que alterou a LDB para incluir conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. A questão central deixa de ser apenas se os documentos mencionam a violência e passa a ser como essa violência é conceituada, quais sujeitos aparecem como destinatários das ações educativas e quais referenciais orientam sua abordagem.

Os resultados desta pesquisa evidenciam diferenças significativas entre os currículos analisados. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal e o DC-GO apresentam maior alinhamento aos referenciais de direitos humanos, incorporando, de forma mais sistemática, discussões relacionadas à cidadania, à diversidade, à equidade, aos direitos humanos e, em diferentes níveis, às desigualdades de gênero e à prevenção das violências. Por sua vez, o DRC/MT-EM e o CRMS tendem a privilegiar abordagens mais abrangentes da formação integral e da cultura de paz, tratando a violência predominantemente sob uma perspectiva geral, com menor explicitação das especificidades da violência contra as mulheres e das relações de gênero. Essas diferenças não representam apenas opções metodológicas distintas; revelam, principalmente, diferentes concepções acerca do papel da escola na prevenção das violências e na formação de sujeitos comprometidos com a promoção dos direitos humanos e com a construção de relações sociais igualitárias.

Sendo assim, torna-se insuficiente analisar exclusivamente a frequência do termo “violência”. A investigação exige compreender os contextos em que esse conceito é mobilizado, os objetos de conhecimento a que está associado, as competências e habilidades que busca desenvolver e os referenciais teóricos e normativos que sustentam sua inserção nos documentos curriculares. Em outras palavras, interessa compreender não apenas quantas vezes a violência aparece, mas, sobretudo, quais significados lhe são atribuídos, quais sujeitos são contemplados

pelas políticas curriculares e em que medida as propostas curriculares incorporam as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.164/2021 para a prevenção da violência contra a mulher no contexto escolar.

Isso leva à necessidade de discutir a própria violência como categoria analítica. Antes de examinar as diferentes perspectivas presentes nos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste, torna-se pertinente saber como esse fenômeno vem sendo conceituado pela literatura especializada e, em particular, pelos estudos sobre gênero e violência contra a mulher. Afinal, concepções distintas de violência produzem diferentes interpretações acerca de suas causas, de suas formas de manifestação e, conseqüentemente, das estratégias educativas consideradas mais adequadas para sua prevenção e enfrentamento. É a partir desse referencial teórico que se desenvolve a análise dos documentos curriculares apresentados aqui.

A compreensão da violência como objeto de estudo das políticas curriculares exige, inicialmente, reconhecer que se trata de um fenômeno complexo, multidimensional e historicamente construído. Longe de representar apenas a prática de agressões físicas ou comportamentos individuais desviantes, a violência constitui uma forma de organização das relações sociais, produzida e reproduzida por estruturas econômicas, políticas, culturais e simbólicas que atravessam a vida em sociedade. Isso amplia o entendimento do fenômeno, permitindo reconhecer que diferentes formas de violência compartilham elementos comuns, mas também apresentam especificidades que precisam ser consideradas pelas políticas públicas e, conseqüentemente, pelos currículos escolares.

Entre os referenciais mais importantes para essa compreensão, destaca-se a contribuição de Minayo (2006), para quem a violência deve ser entendida como um fenômeno social e histórico, impossível de ser explicado exclusivamente por fatores individuais ou biológicos. A autora demonstra que toda violência resulta de relações sociais marcadas por disputas de poder, desigualdades e processos de exclusão que se manifestam de maneiras distintas em diferentes contextos históricos. Dessa forma, entender a violência implica analisar simultaneamente suas dimensões objetivas, como as condições econômicas, políticas e institucionais, e suas dimensões subjetivas relacionadas aos valores, às representações sociais e às formas de legitimação da agressão.

Essa percepção afasta interpretações reducionistas que associam a violência apenas à criminalidade ou à ausência de normas sociais. Ao contrário, evidencia que determinadas práticas violentas permanecem naturalizadas justamente por estarem incorporadas às estruturas sociais e culturais. Como observa Minayo (2006), muitas formas de violência tornam-se

invisíveis por estarem profundamente enraizadas nas relações cotidianas e são frequentemente percebidas como expressões naturais da autoridade, da disciplina ou das diferenças sociais.

No caso específico da violência contra a mulher, essa discussão é ainda mais complexa. Embora compartilhe elementos comuns com outras manifestações da violência social, a violência doméstica e familiar possui características próprias, decorrentes das relações historicamente desiguais entre homens e mulheres. Não se trata, portanto, de uma violência qualquer, mas de uma violência estruturada pelas relações de gênero e sustentada por mecanismos de dominação que atravessam diferentes instituições sociais.

É precisamente nesse ponto que os estudos feministas introduzem uma ruptura em relação às interpretações universalistas da violência. Conforme argumenta Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como uma categoria útil de análise histórica, pois permite revelar as relações de poder que organizam a sociedade. Para a autora, as diferenças entre homens e mulheres não decorrem exclusivamente de características biológicas, mas são produzidas socialmente por meio de sistemas simbólicos, normas culturais e instituições que atribuem significados distintos ao masculino e ao feminino.

Sob essa ótica, a violência doméstica deixa de ser interpretada como conflito privado ou desajuste familiar para ser entendida como manifestação concreta das desigualdades estruturais de gênero. Trata-se de uma violência que possui destinatários específicos, mecanismos próprios de reprodução e formas particulares de legitimação social, exigindo, portanto, respostas igualmente específicas por parte das políticas públicas e das instituições educacionais.

No contexto brasileiro, essa interpretação foi amplamente desenvolvida por Saffioti (2004), cuja obra permanece como uma das principais referências para a compreensão da violência de gênero. Para a autora, a violência contra a mulher constitui uma expressão do sistema patriarcal, entendido como uma forma histórica de organização social baseada na autoridade masculina e na subordinação feminina. O patriarcado não atua apenas no âmbito das relações familiares; manifesta-se nas instituições políticas, jurídicas, econômicas, religiosas e educacionais, produzindo condições que favorecem a manutenção das desigualdades entre os sexos.

Saffioti (2004) argumenta que o fenômeno da violência doméstica não pode ser explicado apenas por fatores individuais, como alcoolismo, desemprego ou conflitos conjugais. Tais elementos podem atuar como circunstâncias associadas, mas não são sua causa fundamental. A origem da violência encontra-se nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres, historicamente construídas e legitimadas por valores culturais que atribuem aos homens posições de autoridade e às mulheres posições de submissão. Nessa acepção, combater

a violência implica questionar as próprias bases culturais que sustentam essas relações de dominação.

Essa interpretação pode ser aprofundada pelas contribuições de Nancy Fraser (2001), que sustenta que a justiça social depende da articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação. Para a autora, a superação das desigualdades não se restringe à garantia formal de direitos, exigindo também o reconhecimento das diferenças e das formas específicas de opressão vivenciadas por determinados grupos sociais. No caso da violência contra a mulher, políticas educacionais orientadas apenas por princípios gerais de cidadania ou direitos humanos podem mostrar-se insuficientes quando deixam de reconhecer as desigualdades de gênero como elemento estruturante da violência. Assim, o reconhecimento das mulheres como sujeitos historicamente vulnerabilizados é condição indispensável para que o currículo contribua efetivamente para a prevenção da violência doméstica e familiar.

Para Bourdieu (2012), as relações de dominação tornam-se particularmente eficazes quando deixam de ser percebidas como imposição e passam a ser reconhecidas como naturais pelos próprios sujeitos que delas participam. A violência simbólica atua justamente nesse processo de naturalização, produzindo esquemas de percepção que fazem parecer legítimas desigualdades historicamente construídas.

Aplicada às relações de gênero, essa abordagem permite compreender por que determinadas formas de violência permanecem socialmente invisibilizadas ou relativizadas. Expressões como controle excessivo, ciúmes, humilhações, isolamento social, violência patrimonial ou psicológica foram, durante décadas, interpretadas como manifestações normais das relações conjugais, o que dificultou o seu reconhecimento como formas efetivas de violação dos direitos humanos.

Nos últimos anos, essa discussão foi ampliada pelas contribuições de Segato (2003, 2016), para quem a violência contra a mulher constitui um mecanismo de reprodução das hierarquias de gênero presentes nas sociedades patriarcais. Segundo a autora, a violência não se dirige apenas ao corpo feminino, mas também transmite mensagens de poder destinadas ao conjunto da sociedade, reafirmando posições de autoridade masculina e de subordinação feminina. Trata-se, portanto, de um fenômeno simultaneamente individual, coletivo, simbólico e político.

Essas contribuições teóricas têm implicações para a análise curricular desenvolvida nesta pesquisa. Se a violência doméstica contra a mulher possui determinações históricas específicas, decorrentes das relações de gênero e das estruturas patriarcais, sua abordagem educacional não pode restringir-se a categorias genéricas como cidadania, convivência

democrática ou cultura de paz. Embora tais conceitos sejam fundamentais para a formação humana, não são suficientes para explicar um fenômeno cuja origem está vinculada às desigualdades estruturais entre homens e mulheres.

É justamente essa tensão que emerge da análise dos documentos curriculares examinados. Todos os currículos analisados reconhecem a violência como um problema social relevante. Entretanto, nem todos reconhecem que a violência contra a mulher é uma categoria específica, produzida por relações históricas de poder e, portanto, demandante de conhecimentos próprios, estratégias pedagógicas específicas e referenciais conceituais distintos daqueles utilizados para abordar outras formas de violência.

Essa distinção torna-se particularmente importante após a promulgação da Lei nº 14.164/2021. Ao determinar a inclusão de conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, o legislador reconhece que não basta tratar a violência de forma genérica. A legislação pressupõe a necessidade de abordar explicitamente as relações de gênero, os direitos das mulheres, as formas de violência previstas na Lei Maria da Penha e os mecanismos sociais e institucionais de prevenção. Em outras palavras, a própria legislação desloca o debate de uma perspectiva universalista para uma abordagem específica da violência de gênero.

É justamente a partir dessa diferenciação conceitual que se torna possível interpretar os resultados da análise documental desenvolvida nesta pesquisa. Mais do que identificar a presença do termo “violência” nos documentos curriculares, interessa compreender quais concepções orientam sua abordagem pedagógica, quais dimensões do fenômeno são privilegiadas e em que medida os currículos incorporam a violência doméstica e familiar contra a mulher como objeto específico da formação escolar.

A análise comparativa salienta que os documentos não apresentam uma perspectiva única sobre a temática; ao contrário, revelam diferentes formas de compreender a violência, refletindo concepções distintas de currículo, de educação e do papel da escola na promoção da igualdade de gênero.

Essas diferenças tornam-se evidentes quando os currículos são comparados. Embora todos reconheçam a relevância da formação ética, da cidadania e da promoção dos direitos humanos, os resultados demonstram que a violência é incorporada por meio de perspectivas conceituais distintas, que variam desde abordagens universalistas, centradas na defesa dos direitos humanos, até propostas que reconhecem explicitamente a violência de gênero como objeto de conhecimento escolar. Isso revela, igualmente, distintos níveis de institucionalização

das políticas de enfrentamento à violência contra a mulher e diferentes compreensões acerca da função social da escola na prevenção das desigualdades de gênero.

Diante do exposto, os resultados permitem identificar quatro formas predominantes de incorporação da temática: uma perspectiva universalista dos direitos humanos, mais evidente na BNCC; uma abordagem transversal que articula direitos humanos, gênero e legislação específica, identificada no Distrito Federal; uma perspectiva transversal das desigualdades sociais e das relações de gênero, predominante em Mato Grosso do Sul; e abordagens que apresentam maior explicitação conceitual da violência contra as mulheres, identificadas em Mato Grosso e Goiás. Essas categorias não constituem uma escala linear de maior ou menor qualidade curricular, mas permitem compreender diferentes formas de nomear, localizar e organizar pedagogicamente a temática nos documentos.

Além das diferenças relacionadas aos conceitos mobilizados, a análise evidenciou distinções quanto ao lugar ocupado pela temática na arquitetura dos currículos. A Figura 8 sintetiza, de forma comparativa, a presença da violência contra as mulheres na Formação Geral Básica, nos eixos transversais e nos itinerários formativos, bem como sua articulação com legislações específicas.

Figura 8 – Localização da violência contra as mulheres na arquitetura dos currículos do Ensino Médio da Região Centro-Oeste

	 DISTRITO FEDERAL Currículo do Ensino Médio (2020)	 GOIÁS Currículo do Ensino Médio (2021)	 MATO GROSSO Currículo do Ensino Médio (2021)	 MATO GROSSO DO SUL Currículo do Ensino Médio (2020)
 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB) Presença da temática e principais abordagens	✓ • Violência contra a mulher • Lei Maria da Penha • Violência de gênero • Direitos humanos	✓ • Violência contra a mulher • Lei Maria da Penha • Femicídio • Violência de gênero	◐ Menções pontuais à violência e à mulher, majoritariamente no campo dos direitos humanos e da cidadania	✓ • Mulher • Violência de gênero • Violência doméstica • Lei Maria da Penha
 EIXOS TRANSVERSAIS Temas contemporâneos e abordagens integradas	✓ • Direitos humanos • Educação para a igualdade de gênero • Prevenção da violência contra as mulheres	◐ • Direitos humanos • Diversidade e relações de gênero (menções à violência)	✓ • Direitos humanos • Educação para a cidadania • Relações de gênero • Prevenção da violência	✓ • Direitos humanos • Relações de gênero • Violência contra a mulher
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS Componentes optativos e de aprofundamento	— Não há componentes específicos sobre a temática.	— Não há componentes específicos sobre a temática.	✓ Há componente específico sobre violência contra a mulher.	— Não há componentes específicos sobre a temática.
 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA Menção no currículo	✓ Lei federal da Maria da Penha.	✓ • Lei federal da Maria da Penha • Femicídio (como tipo penal)	✓ • Lei federal da Maria da Penha • Lei n.º 10.792/2018 (Programa Maria da Penha Vai à Escola)	✓ Lei federal da Maria da Penha.
 POTENCIAL DE ABRANGÊNCIA Alcance para todos os estudantes	 Mais amplo (presença na FGB e nos eixos transversais).	 Mais amplo (presença na FGB e menções nos eixos transversais).	 Parcial (ênfase em itinerário formativo e menções pontuais na FGB).	 Mais amplo (presença na FGB e nos eixos transversais).
 Presença explícita  Menção parcial  Ausência de menção  Maior potencial de abranger todos os estudantes  Potencial parcial de abrangência				

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Distrito Federal (2021), Goiás (2021), Mato Grosso (2021) e Mato Grosso do Sul (2020).

A Figura 8 evidencia que a presença documental da temática não corresponde necessariamente ao mesmo potencial de alcance curricular. As referências à violência contra as mulheres ocupam posições distintas nos documentos analisados, podendo integrar a Formação Geral Básica, os eixos transversais ou percursos formativos de oferta variável. Essa distinção é particularmente relevante para a análise, pois conteúdos conceitualmente mais explícitos podem estar situados em espaços curriculares que não necessariamente integram o percurso de todos os estudantes. Assim, a institucionalização da temática deve ser examinada considerando conjuntamente sua presença, sua densidade conceitual e sua localização na arquitetura curricular.

Essas diferenças podem ser observadas não apenas nos conceitos mobilizados pelos documentos, mas também na localização atribuída à temática em suas respectivas arquiteturas curriculares. O Quadro 8 apresenta trechos representativos dos currículos analisados, permitindo visualizar comparativamente a forma como a violência contra a mulher é nomeada e o espaço curricular em que essas referências estão inseridas.

Quadro 8 – Evidências documentais e localização curricular da violência contra a mulher nos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste

Estado	Página(s)	Área do conhecimento/Seção	Componente curricular/tema	Trecho representativo do documento	Localização curricular
Distrito Federal	24–25	Eixos Transversais	Gênero, Direitos Humanos e Diversidade	“as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade e as violências a partir delas perpetradas contra nossas meninas, mulheres e pessoas LGBTQI+”	Eixos Transversais

Distrito Federal	25	Eixos Transversais	Lei Maria da Penha	“inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo”	Eixos Transversais
Mato Grosso do Sul	298	Matemática e suas Tecnologias	Estatística e linguagem de programação	“violência contra as mulheres”	Formação Geral Básica
Mato Grosso	245	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Violência e relações sociais	“Violência doméstica e o Feminicídio no Brasil e em Mato Grosso”	Formação Geral Básica
Mato Grosso	245	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Lei Maria da Penha	“A lei Maria da Penha: prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher”	Formação Geral Básica
Goiás	1275	Itinerário Integrado – <i>Viagem ao Redor de Mama Gaia</i>	Desigualdade de gênero	“a violência contra a mulher”	Itinerário Formativo Integrado
Goiás	1277	Itinerário Integrado – <i>Viagem ao Redor de Mama Gaia</i>	Legislação e Direitos das Mulheres	“Lei 11.340/2006 Lei Maria da Penha e Lei 13.104/2015 - Lei do Feminicídio”	Itinerário Formativo Integrado
Goiás	1277	Itinerário Integrado – <i>Viagem ao Redor de Mama Gaia</i>	Organização da oferta	“as unidades curriculares recomendadas neste Itinerário podem ser ofertadas de acordo com a	Itinerário Formativo Integrado

				proposta pedagógica da escola”	
--	--	--	--	--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental dos currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste (Distrito Federal, 2021; Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021; Mato Grosso do Sul, 2020).

A primeira perspectiva, mais evidente na BNCC, compreende a violência como um fenômeno social amplo, associado à defesa dos direitos humanos, ao fortalecimento da democracia e à promoção da cultura de paz. Nesse documento, a violência aparece articulada a competências relacionadas ao respeito às diferenças, ao combate às discriminações, à valorização da diversidade e à convivência democrática.

Na BNCC, embora tenham sido identificadas 13 ocorrências do termo “violência”, essas referências distribuem-se entre competências gerais e habilidades relacionadas à cidadania, aos direitos humanos e à resolução pacífica de conflitos, sem estabelecer diferenciação entre as diversas manifestações da violência. A violência doméstica contra a mulher, o feminicídio, a Lei Maria da Penha e a violência de gênero não aparecem como objetos específicos de conhecimento. A perspectiva adotada privilegia uma compreensão universalista da violência, entendendo-a como violação da dignidade humana e dos princípios democráticos.

No Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, embora também seja central a perspectiva dos direitos humanos, observa-se maior explicitação das relações entre gênero, violência e desigualdade. Ao tratar dos eixos transversais, o documento reconhece que “as desigualdades de gêneros presentes em nossa sociedade e as violências a partir delas perpetradas contra nossas meninas, mulheres e pessoas LGBTQI+ são estruturantes para as relações de poder que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar” (Distrito Federal, 2021, p. 24-25). A formulação evidencia que a violência contra meninas e mulheres não é inteiramente subsumida a uma categoria genérica de violência, mas relacionada às desigualdades de gênero e às relações de poder.

Essa especificidade também se manifesta na incorporação da Lei Maria da Penha à organização curricular. O documento recupera a legislação distrital que estabelece “a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2021, p. 25). Nesse sentido, embora não tenham sido identificados descritores como “violência doméstica” ou “feminicídio”, o currículo distrital articula a perspectiva dos direitos humanos a uma política específica de prevenção da violência contra a mulher. A transversalidade, nesse caso, não se limita a

formulações genéricas sobre cidadania e diversidade, mas incorpora uma referência normativa diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa.

A comparação entre a BNCC e o currículo distrital evidencia, portanto, diferentes possibilidades de articulação entre a universalidade dos direitos humanos e a especificidade das desigualdades de gênero. Enquanto a BNCC permanece predominantemente vinculada a categorias amplas de cidadania, diversidade e cultura de paz, o documento do Distrito Federal incorpora explicitamente as desigualdades de gênero, as violências praticadas contra meninas e mulheres e a Lei Maria da Penha. Isso demonstra que uma organização curricular transversal não implica necessariamente ausência de especificidade: seu alcance analítico depende dos conceitos, sujeitos e referenciais normativos mobilizados pelo próprio documento.

Essa reflexão pode ser ampliada com base nas contribuições de Santos (2014), que defende que os direitos humanos somente assumem um caráter verdadeiramente emancipatório quando reconhecem a pluralidade das experiências sociais e das formas de opressão existentes na sociedade. Para o autor, a universalidade dos direitos não pode significar homogeneização das diferenças, sob pena de invisibilizar grupos historicamente vulnerabilizados. Logo, discutir a violência exclusivamente como violação genérica dos direitos humanos mostra-se insuficiente para compreender as especificidades da violência doméstica e familiar contra a mulher, cuja origem está diretamente relacionada às desigualdades estruturais de gênero. Assim, a efetivação de uma educação comprometida com os direitos humanos exige que o currículo reconheça essas especificidades e promova reflexões capazes de problematizar as relações de poder que sustentam a violência contra as mulheres.

Do ponto de vista curricular, essa característica pode ser analisada a partir das contribuições de Apple (2006) acerca dos processos de seleção e legitimação do conhecimento escolar. Ao privilegiar conceitos abrangentes, como cidadania, diversidade ou cultura de paz, sem explicitar as relações sociais que produzem determinadas formas de violência, o currículo pode reduzir a visibilidade de desigualdades específicas vivenciadas por determinados grupos sociais. Como observa Silva (2015), todo currículo constitui simultaneamente um processo de seleção e de exclusão de conhecimentos; aquilo que deixa de ser nomeado também expressa escolhas acerca dos conhecimentos considerados relevantes para a formação escolar.

A terceira forma de incorporação identificada corresponde à perspectiva transversal das desigualdades sociais e das relações de gênero, predominante no currículo de Mato Grosso do Sul. O documento sul-mato-grossense amplia o repertório de discussões sobre violência ao incorporar conteúdos relacionados ao sexismo, ao papel histórico das mulheres, à violência simbólica e às violências afetiva, física, psicológica e social. Também propõe atividades

voltadas à identificação das diferentes manifestações da violência e à reflexão sobre seus mecanismos de produção e reprodução na sociedade.

Nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observa-se a preocupação em relacionar a violência aos processos históricos de discriminação, exclusão social e desigualdade, aproximando o debate das relações de gênero e dos direitos humanos. No componente de História, por exemplo, o documento apresenta como objeto de conhecimento “O papel da mulher na sociedade em contextos históricos” e propõe analisar “as condições e espaços sociais impostos às mulheres em diferentes tempos históricos”, estabelecendo diálogo com as questões de gênero presentes e destacando as lutas e conquistas das mulheres (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 412). Em Filosofia, aparecem como objeto de conhecimento as violências “simbólicas, físicas e psicológicas”, relacionadas às dimensões afetiva e social (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 413). Essas ocorrências demonstram que o documento reconhece diferentes manifestações da violência e estabelece aproximações entre desigualdades históricas, relações de gênero e formação social.

A análise identificou, ainda, uma referência explícita à “violência contra as mulheres” na Formação Geral Básica, no organizador curricular de Matemática e suas Tecnologias. Ao propor o trabalho com dados estatísticos e linguagem de programação, o documento orienta a “criação de uma narrativa envolvendo bullying, drogas, violência contra as mulheres com dados estatísticos”, visando à apresentação da narrativa e a posteriores reflexões (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 298). A ocorrência é particularmente relevante porque demonstra que a violência contra as mulheres não está completamente ausente ou restrita às formulações genéricas sobre direitos humanos e diversidade, aparecendo também de maneira nominal em uma proposta pedagógica da Formação Geral Básica.

Entretanto, mesmo incorporando discussões sobre gênero e diferentes manifestações da violência e apresentando uma referência expressa à “violência contra as mulheres”, o currículo de Mato Grosso do Sul não organiza esses conteúdos em torno da categoria específica da violência doméstica e familiar contra a mulher. Não foram identificadas referências explícitas à Lei Maria da Penha ou ao feminicídio, e as discussões permanecem distribuídas entre diferentes áreas e componentes curriculares, vinculadas predominantemente às relações de gênero, aos direitos humanos, à diversidade e às desigualdades sociais. Desse modo, a especificidade da violência contra as mulheres aparece pontualmente, sem constituir um eixo conceitual sistematicamente desenvolvido no documento.

Uma configuração distinta é identificada nos currículos de Mato Grosso e Goiás, nos quais a violência contra a mulher é nomeada de forma mais explícita e articulada a conceitos

específicos, à legislação e às políticas de enfrentamento. Entretanto, a análise da arquitetura curricular demonstra diferenças importantes entre os dois documentos, especialmente quanto à localização desses conhecimentos na Formação Geral Básica e nos percursos de aprofundamento. Por essa razão, a maior explicitação conceitual não deve ser interpretada isoladamente, sendo necessário considerar também o espaço curricular atribuído à temática e suas possibilidades de alcance entre os estudantes.

No currículo de Mato Grosso, observa-se uma explicitação conceitual significativa da temática. O documento apresenta 46 ocorrências do termo “violência”, mas, mais do que a frequência, o que importa é a natureza e a localização de parte dessas referências. Na Formação Geral Básica, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são apresentados como objetos de conhecimento a “Violência doméstica e o Femicídio no Brasil e em Mato Grosso”, bem como diferentes manifestações da violência, entre elas a violência doméstica, psicológica/moral, financeira/patrimonial, simbólica, institucional e sexual (Mato Grosso, 2021, p. 245). Essa formulação demonstra que o documento não trata a violência apenas como categoria ampla associada aos direitos humanos, mas explicita formas específicas do fenômeno e sua relação com a violência contra as mulheres.

Na mesma organização curricular, o documento inclui “A lei Maria da Penha: prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher” (Mato Grosso, 2021, p. 245). A presença desse conteúdo na Formação Geral Básica constitui um aspecto relevante da organização curricular mato-grossense, uma vez que a temática não se encontra restrita às propostas de flexibilização, às eletivas ou às trilhas de aprofundamento. A violência doméstica, o feminicídio, as diferentes formas de violência e a legislação de proteção às mulheres são, portanto, incorporados aos objetos de conhecimento previstos na formação comum.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre o currículo e as políticas públicas estaduais. No âmbito da Educação em Direitos Humanos, o documento incorpora expressamente a Lei Ordinária n.º 10.792/2018, que institui o Programa Maria da Penha Vai à Escola, visando “sensibilizar o público escolar sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e divulgar a lei Maria da Penha” (MATO GROSSO, 2021, p. 35). A incorporação dessa legislação ao documento curricular evidencia uma articulação entre educação, prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher e divulgação dos mecanismos legais de enfrentamento. Nesse sentido, a escola é inserida nas estratégias de sensibilização acerca da violência contra as mulheres, aproximando o currículo das políticas públicas estaduais voltadas à temática.

A localização desses conteúdos na Formação Geral Básica diferencia a organização mato-grossense de propostas em que as formulações mais específicas sobre violência de gênero se concentram em percursos formativos de oferta variável. Isso não permite afirmar, a partir do documento curricular, como ou em que medida tais conteúdos são efetivamente desenvolvidos nas práticas escolares; permite, contudo, identificar que sua prescrição curricular não está condicionada exclusivamente à escolha de um itinerário ou trilha de aprofundamento. Nesse sentido, a análise do DRC/MT-EM evidencia a importância de considerar não apenas o que o currículo nomeia, mas também onde esses conhecimentos são posicionados em sua arquitetura.

No currículo de Goiás, a análise identificou uma densidade conceitual expressiva no tratamento das relações de gênero e da violência contra as mulheres. O documento apresenta 79 ocorrências do termo “violência”, a maior frequência entre os currículos analisados, além de mobilizar categorias específicas relacionadas às desigualdades de gênero, às legislações de proteção às mulheres e às estratégias de enfrentamento das violências. Entretanto, assim como observado nos demais documentos, a frequência dos termos não é suficiente para caracterizar sua inserção curricular, o que torna necessário examinar tanto o conteúdo dessas ocorrências quanto sua localização na estrutura do documento.

O currículo goiano mobiliza conceitos e categorias relacionados às relações de gênero e às formas contemporâneas de manifestação das desigualdades e violências. Entre os termos identificados encontram-se machismo, misoginia, masculinidades, *gaslighting*, *mansplaining*, *maninterrupting* e interseccionalidade, além de referências à violência doméstica, à violência de gênero, ao feminicídio e aos direitos das mulheres. O documento também propõe a análise de dados estatísticos sobre violência de gênero, o estudo de legislações protetivas e a elaboração de estratégias e projetos relacionados ao enfrentamento das violências.

Essa explicitação pode ser observada no Itinerário Integrado *Viagem ao Redor de Mama Gaia*. Ao apresentar a proposta, o documento ressalta que os efeitos da desigualdade de gênero, entre eles “a violência contra a mulher”, demandam “a educação e conscientização de toda a sociedade” (Goiás, 2021, p. 1275). A formulação situa a violência contra a mulher como uma problemática social cuja prevenção também envolve o processo educativo. A especificidade da abordagem torna-se ainda mais evidente nos objetos de conhecimento previstos no itinerário. Entre as legislações federais, são expressamente indicadas a “Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha” e a “Lei 13.104/2015, Lei do Feminicídio” (Goiás, 2021, p. 1277). O documento também incorpora legislações estaduais relacionadas ao atendimento a mulheres em situação de violência, ao combate ao machismo e às políticas de enfrentamento à violência contra a mulher. Em outro momento, propõe a análise de “Dados estatísticos em Goiás, Brasil e no

mundo: paralelos da violência de gênero e feminicídio” e do “Histórico de estratégias de combate à violência de gênero e feminicídio” (Goiás, 2021, p. 1280).

Do ponto de vista curricular, essas ocorrências demonstram elevado grau de explicitação da temática, uma vez que a violência contra a mulher é nomeada e relacionada a conceitos, legislações, dados estatísticos e estratégias de enfrentamento. Entretanto, a identificação desses conteúdos como objetos de conhecimento não encerra a análise de sua institucionalização curricular. É necessário considerar o espaço em que estão inseridos e as condições previstas no próprio documento para sua oferta.

Essa opção pedagógica também dialoga com a concepção de currículo defendida por Sacristán (2000), segundo a qual os conhecimentos escolares devem possibilitar aos estudantes interpretar criticamente a realidade em que vivem. Ao abordar conceitos como misoginia, violência simbólica, interseccionalidade e feminicídio, o currículo não apenas informa sobre determinadas formas de violência, mas também oferece instrumentos teóricos para compreender as estruturas sociais responsáveis por sua produção e reprodução.

Outro aspecto que diferencia Goiás dos demais currículos refere-se à dimensão propositiva atribuída ao processo educativo. Em diversos momentos, o documento propõe que os estudantes desenvolvam projetos de intervenção social, estabeleçam parcerias com organizações da sociedade civil, analisem indicadores estatísticos e elaborem estratégias de prevenção da violência contra as mulheres. A educação deixa, portanto, de assumir uma posição exclusivamente informativa para se tornar um espaço de participação cidadã e de transformação social.

Apesar dessa densidade conceitual e da dimensão propositiva identificada no documento goiano, é necessário considerar a posição ocupada por esses conhecimentos em sua arquitetura curricular. Parte significativa das referências mais explícitas à Lei Maria da Penha, ao feminicídio, aos tipos de violência de gênero e às estratégias de enfrentamento encontra-se no Itinerário Integrado *Viagem ao Redor de Mama Gaia*. O próprio documento estabelece que as unidades curriculares recomendadas nesse itinerário podem ser oferecidas de acordo com a proposta pedagógica da escola (Goiás, 2021, p. 1277). Desse modo, a maior explicitação e o aprofundamento conceitual da temática não correspondem, necessariamente, à garantia de acesso universal a esses conhecimentos. Sua inserção em um percurso formativo específico evidencia uma tensão entre presença documental e alcance curricular, uma vez que conteúdos expressamente relacionados à prevenção e ao enfrentamento da violência contra as mulheres podem não integrar o percurso formativo de todos os estudantes.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação problematizadora. Para Freire (2021), o conhecimento escolar deve contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente as relações de opressão presentes na sociedade e desenvolvam a capacidade de intervir na realidade. Embora o currículo goiano não adote explicitamente a pedagogia freireana como referencial exclusivo, sua organização estimula o protagonismo estudantil, a leitura crítica da realidade social e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento às desigualdades de gênero.

A comparação entre Mato Grosso e Goiás evidencia, portanto, não apenas diferentes níveis de aprofundamento conceitual, mas também distintas formas de localização da temática na arquitetura curricular. Ambos reconhecem explicitamente a violência contra a mulher como objeto de conhecimento escolar e incorporam conceitos e políticas relacionados ao seu enfrentamento. Goiás apresenta maior diversidade de categorias e propostas de intervenção, porém parte expressiva desse aprofundamento encontra-se vinculada a itinerários formativos. Mato Grosso, por sua vez, insere na Formação Geral Básica conteúdos que mencionam diretamente a violência doméstica, o feminicídio, diferentes formas de violência e a Lei Maria da Penha. Essa diferença demonstra que a institucionalização curricular da temática não pode ser aferida exclusivamente pela quantidade ou pela diversidade dos conceitos presentes no documento, devendo considerar também o lugar ocupado por esses conhecimentos e, consequentemente, seu potencial de alcance entre os estudantes.

As diferenças observadas entre os currículos vão além de aspectos meramente quantitativos ou terminológicos. Elas revelam distintos modos de compreender o papel da escola na prevenção da violência contra a mulher e, sobretudo, diferentes formas de institucionalização da temática nas políticas curriculares estaduais. Os resultados indicam que essa institucionalização envolve dimensões que não necessariamente se desenvolvem de maneira equivalente: a presença da temática no documento, a densidade conceitual de sua abordagem e o lugar ocupado por esses conhecimentos na arquitetura curricular. Desse modo, maior explicitação conceitual não corresponde automaticamente a maior alcance curricular, assim como a transversalidade não significa, por si só, ausência ou garantia de abordagem da temática. A incorporação da violência doméstica e familiar contra a mulher aos currículos do Ensino Médio revela-se, portanto, um processo heterogêneo, marcado por diferentes formas de nomear, conceituar e posicionar esses conhecimentos na formação escolar.

Essa constatação permite compreender que presença e silenciamento não constituem posições necessariamente opostas ou excludentes no interior das políticas curriculares. Um conteúdo pode estar presente no documento e, simultaneamente, ter seu alcance limitado pela

posição que ocupa na organização curricular; da mesma forma, uma temática pode atravessar diferentes áreas do conhecimento sem ser suficientemente nomeada ou conceitualmente desenvolvida. O silenciamento curricular, nesse sentido, não se expressa apenas pela ausência absoluta da violência contra a mulher nos documentos, mas também pelas formas de generalização, dispersão ou localização curricular que podem reduzir sua visibilidade e seu alcance formativo.

Essa heterogeneidade ressalta que a implementação da Lei nº 14.164/2021 ainda não resultou em uniformidade na organização dos currículos estaduais. Ao alterar o art. 26 da LDB, a legislação estabeleceu a inclusão de conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher como parte integrante dos currículos da Educação Básica, todavia, a incorporação dessa determinação depende de processos locais de elaboração curricular, da interpretação das redes estaduais de ensino e das concepções pedagógicas que orientam cada documento.

Esse resultado confirma uma característica historicamente presente nas políticas curriculares brasileiras. Conforme observa Sacristán (2000), o currículo oficial nunca corresponde à mera transposição das normas legais para o cotidiano escolar. Entre a formulação da política pública e sua materialização curricular, há diferentes níveis de interpretação, negociação e ressignificação realizados pelos sistemas de ensino. Dessa forma, ainda que os currículos compartilhem referenciais nacionais comuns, como a BNCC, a LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cada estado produz respostas próprias às demandas sociais e educacionais de seu contexto.

Os resultados desta pesquisa ilustram esse movimento. Enquanto a BNCC estabelece uma orientação geral voltada à formação ética, aos direitos humanos e à cultura de paz, os currículos estaduais ampliam, reduzem ou reinterpretam essas diretrizes conforme suas prioridades político-pedagógicas. Goiás, por exemplo, transforma as orientações gerais da BNCC em uma proposta curricular robusta sobre violência de gênero, incorporando conceitos provenientes dos estudos feministas contemporâneos e articulando-os às políticas públicas de enfrentamento da violência contra a mulher. Mato Grosso desenvolve um movimento semelhante, ainda que com menor densidade conceitual. Mato Grosso do Sul mantém uma abordagem predominantemente transversal, enquanto o Distrito Federal permanece mais próximo da perspectiva universalista presente na própria BNCC.

Essas diferenças revelam que o currículo não constitui um documento neutro nem tecnicamente uniforme. Como argumenta Apple (2006), as políticas curriculares expressam disputas em torno da definição dos conhecimentos considerados socialmente legítimos. O currículo, portanto, não apenas organiza conteúdos escolares, mas também produz

determinadas leituras da realidade social, definindo quais problemas merecem centralidade na formação das novas gerações. Sob essa ótica, a maior ou menor visibilidade atribuída à violência contra a mulher não representa mera diferença terminológica, mas sim distintas concepções acerca do papel da educação no enfrentamento das desigualdades de gênero.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre transversalidade e especificidade. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, os chamados temas transversais passaram a ocupar posição importante na organização da Educação Básica brasileira. A transversalidade representou um importante avanço ao romper parcialmente com a fragmentação disciplinar e ao reconhecer que problemas sociais complexos exigem abordagens interdisciplinares. Porém, os resultados desta pesquisa sugerem que, quando aplicada à violência contra a mulher, a transversalidade apresenta limites consideráveis.

Nos currículos em que a violência aparece apenas vinculada aos direitos humanos, à cidadania ou à diversidade, observa-se o risco de diluição das especificidades que caracterizam a violência de gênero. A ausência de categorias como patriarcado, violência doméstica, feminicídio ou relações desiguais de gênero tende a universalizar fenômenos cuja origem reside precisamente nas assimetrias históricas entre homens e mulheres. Como demonstra Saffioti (2004), a violência doméstica não pode ser compreendida isoladamente das estruturas patriarcais que organizam as relações sociais. Da mesma forma, para Scott (1995), as relações de gênero constituem relações de poder e, portanto, demandam categorias analíticas próprias.

Nesse sentido, a análise dos currículos permite identificar dois movimentos distintos. O primeiro compreende a violência como uma categoria ampla de direitos humanos, priorizando valores relacionados à convivência democrática, à tolerância e ao respeito às diferenças. O segundo reconhece que determinadas formas de violência decorrem das desigualdades estruturais entre homens e mulheres, incorporando categorias produzidas pelos estudos de gênero e pelas políticas públicas específicas de enfrentamento à violência contra a mulher. Não se trata de perspectivas excludentes, mas de níveis distintos de aprofundamento teórico e curricular.

Os resultados também indicam que a maior densidade conceitual de alguns currículos está associada à incorporação de referenciais produzidos pelas pesquisas feministas e pelas políticas públicas brasileiras das últimas décadas. Conceitos como feminicídio, misoginia, violência simbólica, violência obstétrica, interseccionalidade e masculinidades não surgem espontaneamente nos documentos curriculares; representam a tradução pedagógica de debates consolidados nos campos acadêmico e político acerca das desigualdades de gênero. Esse

processo demonstra que o currículo é um espaço privilegiado de circulação e de institucionalização do conhecimento científico produzido pelas diferentes áreas do saber.

Outro elemento que merece destaque refere-se à compreensão da escola como integrante da rede de enfrentamento à violência contra a mulher. Historicamente, as políticas públicas brasileiras concentraram suas ações em medidas de proteção jurídica, assistência social, segurança pública e responsabilização criminal dos agressores. A partir da promulgação da Lei Maria da Penha e, posteriormente, da Lei n.º 14.164/2021, a educação passa a ocupar posição estratégica nesse processo, reconhecendo que a prevenção das violências depende também da transformação dos padrões culturais que sustentam as desigualdades de gênero.

Essa mudança de perspectiva dialoga com as reflexões de Vera Regina Pereira de Andrade (2005, 2012), para quem o enfrentamento da violência contra a mulher não pode ser reduzido à ampliação da resposta penal. A autora argumenta que, embora a criminalização represente uma conquista dos movimentos feministas, não é suficiente para romper com as estruturas sociais e culturais que reproduzem as desigualdades de gênero. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à educação assumem um papel estratégico, pois possibilitam atuar de forma preventiva nos padrões socioculturais que naturalizam a violência e legitimam relações desiguais de poder entre homens e mulheres. A incorporação da temática aos currículos escolares, portanto, representa um mecanismo de prevenção primária, complementando as ações de proteção e de responsabilização previstas na legislação.

Nesse contexto, a presença da temática nos currículos vai além da mera dimensão informativa. Ao incorporar conteúdos concernentes aos direitos das mulheres, às relações de gênero, às diferentes formas de violência e às políticas públicas de enfrentamento, os documentos curriculares ampliam as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a prevenção das violências e com a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar situações de discriminação e violência em seus diferentes contextos sociais.

Sob o enfoque da educação e dos estudos de gênero de Louro (2014), a escola constitui um dos principais espaços de produção e reprodução das relações de gênero. Segundo a autora, o currículo, as práticas pedagógicas e as relações escolares participam da construção das identidades e da legitimação de determinadas normas sociais, podendo tanto reforçar estereótipos quanto favorecer processos de reflexão crítica e de transformação. Assim, incorporar a violência contra a mulher ao currículo não significa apenas acrescentar um novo conteúdo ao processo educativo, mas também reconhecer a escola como espaço privilegiado

para problematizar desigualdades historicamente naturalizadas e promover relações pautadas na equidade de gênero e no respeito aos direitos humanos.

Todavia, a análise comparativa evidencia que esse processo ainda está em construção. Persistem diferenças significativas entre os currículos quanto à centralidade atribuída ao tema, à profundidade conceitual das discussões e à articulação entre direitos humanos, gênero e políticas públicas. Tal constatação indica que a efetiva implementação da Lei n.º 14.164/2021 permanece um desafio para as políticas curriculares brasileiras, exigindo não apenas alterações normativas, mas também processos permanentes de revisão curricular, de formação docente e de produção de materiais didáticos capazes de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas.

Portanto, os resultados desta pesquisa permitem afirmar que os currículos do Ensino Médio da região Centro-Oeste expressam diferentes estágios de institucionalização da violência doméstica contra a mulher como objeto do conhecimento escolar. Mais do que identificar a presença ou ausência de determinados descritores, a análise revelou distintas concepções de currículo, educação e sociedade, explicitando a forma como a violência é nomeada, contextualizada e problematizada, o que constitui um indicador relevante do compromisso das políticas educacionais com a promoção da igualdade de gênero e com a prevenção das violências contra as mulheres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das expressões mais persistentes da desigualdade de gênero na sociedade brasileira. Embora historicamente compreendida como questão do âmbito privado, as transformações promovidas pelos movimentos feministas, pelos estudos de gênero e pelas políticas públicas das últimas décadas consolidaram sua compreensão como violação dos direitos humanos e como problema social que exige respostas articuladas do Estado. Nesse contexto, a educação passou a ocupar posição estratégica, especialmente após a promulgação da Lei n.º 14.164/2021, que alterou a LDB para incluir conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou compreender de que maneira a violência doméstica e familiar contra a mulher vem sendo incorporada às políticas curriculares do Ensino Médio das redes estaduais da região Centro-Oeste, por meio da análise dos documentos curriculares oficiais vigentes entre 2022 e 2025, período posterior à promulgação da Lei nº 14.164/2021, que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica.

Partiu-se do pressuposto de que o currículo é mais do que um documento normativo destinado à organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme discutido ao longo da tese, o currículo representa um espaço de seleção cultural, produção de significados e institucionalização de conhecimentos socialmente legitimados, expressando disputas políticas, epistemológicas e ideológicas acerca dos saberes considerados fundamentais para a formação das novas gerações.

A análise documental desenvolvida permitiu responder ao problema de pesquisa e confirmar que a incorporação da violência doméstica contra a mulher aos currículos estaduais ocorre de maneira desigual, revelando distintos níveis de institucionalização da política educacional prevista na Lei nº 14.164/2021.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal) e o currículo de Goiás apresentam uma abordagem mais consistente da temática, com maior diversidade de referências e maior articulação com os direitos humanos e com a formação cidadã. Em contrapartida, os currículos de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul abordam a temática de forma mais pontual e indireta, privilegiando abordagens gerais sobre cidadania, cultura de paz e respeito à diversidade. Esses resultados evidenciam diferenças nas concepções adotadas, nos

conceitos mobilizados e no espaço curricular destinado às discussões sobre gênero, direitos das mulheres e prevenção de violências.

Os resultados demonstraram que a BNCC estabelece fundamentos importantes relacionados aos direitos humanos, à cultura de paz e à formação ética, porém não incorpora explicitamente a violência doméstica contra a mulher como objeto específico do conhecimento escolar. Essa característica repercute diretamente nos currículos estaduais, que passam a desenvolver interpretações distintas das diretrizes nacionais. Enquanto alguns documentos permanecem próximos da abordagem universalista proposta pela BNCC, outros ampliam significativamente o tratamento da temática, incorporando categorias produzidas pelos estudos feministas, pelas políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher e pelas legislações estaduais.

A análise de conteúdo dos documentos curriculares evidenciou diferenças na frequência e na diversidade dos termos relacionados à violência contra as mulheres entre os currículos estaduais. O de Goiás apresentou a maior incidência de categorias e conceitos vinculados à temática, contemplando referências explícitas à violência de gênero, feminicídio, misoginia, violência obstétrica, *gaslighting*, *mansplaining*, interseccionalidade, movimentos feministas e estratégias de enfrentamento às violências contra as mulheres. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, do Distrito Federal, também apresentou recorrência de termos associados aos direitos humanos, à cidadania, à cultura de paz e à equidade, embora com menor aprofundamento nas categorias específicas relativas à violência doméstica contra a mulher.

Em contraste, os currículos de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul apresentaram menor frequência de ocorrências e uma abordagem predominantemente indireta da temática. Nesses documentos, as referências concentram-se em conceitos mais amplos, como direitos humanos, respeito à diversidade, cidadania e cultura de paz, enquanto as categorias diretamente relacionadas à violência doméstica contra a mulher aparecem de forma pontual ou associadas a políticas públicas específicas.

Esses resultados indicam que, embora todos os currículos analisados contemplem princípios voltados à promoção dos direitos humanos, há diferenças significativas no grau de institucionalização da Lei nº 14.164/2021 e na centralidade atribuída à prevenção da violência contra as mulheres na organização curricular.

Nesse processo, a pesquisa identificou quatro perspectivas distintas de incorporação da temática aos currículos do Ensino Médio. A primeira corresponde à abordagem universalista da violência, centrada nos direitos humanos, na cidadania e na cultura de paz, predominante na BNCC e no currículo do Distrito Federal. A segunda caracteriza-se pela abordagem transversal

das desigualdades sociais, identificada principalmente no currículo de Mato Grosso do Sul, no qual as discussões sobre gênero, sexismo e diferentes formas de violência aparecem distribuídas entre diversos componentes curriculares, sem constituírem um eixo específico de organização do conhecimento. A terceira perspectiva corresponde à integração entre direitos humanos, relações de gênero e políticas públicas, observada no currículo de Mato Grosso, que incorpora referências explícitas à violência doméstica, ao feminicídio, às diferentes formas de violência contra as mulheres e ao Programa Maria da Penha Vai à Escola. Finalmente, a quarta perspectiva é observada no currículo de Goiás, que apresenta a abordagem mais abrangente entre os documentos analisados, incorporando conceitos como violência de gênero, feminicídio, misoginia, violência obstétrica, *gaslighting*, *mansplaining*, movimentos feministas, interseccionalidade e estratégias de enfrentamento às violências contra as mulheres.

Esses resultados sinalizam que a implementação da Lei nº 14.164/2021 ainda não se materializa de forma homogênea nas políticas curriculares estaduais. Ainda que todos os currículos estejam formalmente vinculados às diretrizes nacionais da Educação Básica, a pesquisa demonstra que a efetiva incorporação da violência contra a mulher depende das opções político-pedagógicas adotadas pelos sistemas estaduais de ensino, o que revela importante autonomia curricular na tradução das políticas nacionais em propostas concretas de formação escolar.

Sob o ponto de vista teórico, a pesquisa confirma as contribuições da teoria crítica do currículo ao demonstrar que os documentos curriculares não apenas organizam conteúdos escolares, mas também definem quais problemas sociais adquirem legitimidade no interior da escola. Como discutem Apple (2006), Sacristán (2000), Silva (2015) e Young (2014), o currículo constitui um espaço de disputa pela seleção, legitimação e circulação de conhecimentos socialmente considerados relevantes. A presença, ausência ou forma de abordagem da violência contra a mulher não representa, portanto, uma decisão meramente técnica, mas expressa determinadas concepções acerca da educação, dos direitos humanos e das relações de gênero.

Da mesma forma, os resultados dialogam diretamente com as contribuições de Saffioti (2004), Scott (1995), Louro (2014), Segato (2003) e Bourdieu (2012) ao pontuarem que a violência doméstica contra a mulher não pode ser compreendida como manifestação isolada da violência social. Trata-se de um fenômeno estruturado por relações desiguais de gênero e sustentado por mecanismos históricos de dominação, cuja prevenção exige processos educativos capazes de problematizar estereótipos, papéis sociais e formas de naturalização das desigualdades entre homens e mulheres.

A pesquisa também permitiu ampliar a compreensão do papel da escola na rede de enfrentamento à violência contra a mulher. Tradicionalmente, as políticas públicas concentraram esforços na proteção jurídica, na assistência social, na segurança pública e na responsabilização criminal dos agressores. Entretanto, os resultados obtidos demonstram que a prevenção das violências depende igualmente da atuação da educação como política pública estruturante, capaz de promover mudanças culturais de longo prazo por meio da construção de conhecimentos, valores e práticas comprometidos com a igualdade de gênero e com os direitos humanos.

Nesse sentido, a incorporação da temática aos currículos escolares não deve ser compreendida apenas como cumprimento de uma determinação legal, mas como o reconhecimento de que a educação desempenha um papel estratégico na transformação das relações sociais. Currículos que discutem violência doméstica, feminicídio, relações de gênero, masculinidades, direitos das mulheres e políticas públicas ampliam significativamente as possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas à prevenção das violências e à formação de estudantes capazes de identificar, problematizar e enfrentar situações de discriminação e violência em seus diferentes contextos sociais.

Além disso, a pesquisa revelou desafios importantes. A existência de referências curriculares não garante, por si só, sua efetiva implementação nas escolas. A materialização dessas propostas depende da formação inicial e continuada de professores, da produção de materiais didáticos, da organização dos projetos político-pedagógicos, das condições institucionais de trabalho e da articulação entre os sistemas educacionais e a rede de proteção às mulheres. Assim, a institucionalização curricular representa condição necessária, mas não suficiente, para que a educação cumpra plenamente seu papel na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Os resultados desta pesquisa também abrem possibilidades para novos estudos acerca da relação entre violência contra as mulheres, educação e política curricular. Considerando que esta investigação se concentrou nos documentos curriculares oficiais, pesquisas futuras poderão examinar como as proposições identificadas nesses documentos são apropriadas e desenvolvidas no cotidiano escolar, especialmente por professores e estudantes. Nesse sentido, mostram-se relevantes investigações sobre a implementação da Lei n.º 14.164/2021 nas escolas, as práticas pedagógicas desenvolvidas para a abordagem da violência contra as mulheres, a formação inicial e continuada de professores para o trabalho com gênero e violência e a presença da temática nos materiais didáticos utilizados no Ensino Médio.

Outra possibilidade consiste na ampliação do recorte territorial da investigação, contemplando currículos de outras regiões brasileiras e possibilitando análises comparativas acerca das diferentes formas de incorporação da temática nas políticas curriculares. Estudos posteriores também poderão acompanhar as mudanças decorrentes de futuras reformulações curriculares, permitindo compreender permanências, avanços e reconfigurações na presença da violência contra as mulheres como conhecimento escolar. Essas possibilidades evidenciam que a análise desenvolvida nesta tese não encerra a discussão, mas oferece elementos teóricos, metodológicos e empíricos para novas investigações sobre o papel da educação na prevenção e no enfrentamento das violências contra as mulheres.

Por fim, considera-se que a principal contribuição desta tese consiste em demonstrar que a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher já integra, ainda que de forma desigual, as políticas curriculares da Educação Básica brasileira. Conforme os resultados, a institucionalização dessa temática permanece marcada por diferentes concepções de currículo, distintos níveis de aprofundamento teórico e variadas formas de articulação entre educação, direitos humanos e políticas públicas.

Assim, conclui-se que a efetividade da Lei n.º14.164/2018 depende menos de sua existência formal e mais da capacidade dos sistemas educacionais de transformar suas diretrizes em conhecimentos escolares, práticas pedagógicas e processos formativos comprometidos com a promoção da igualdade de gênero e com a construção de uma cultura de não violência.

Mais do que inserir novos conteúdos nos currículos, enfrentar a violência doméstica contra a mulher por meio da educação significa reconhecer a escola como espaço de formação ética, política e cidadã, no qual se constroem valores, identidades e modos de convivência. Isto posto, educar para a igualdade de gênero não se limita a uma exigência legal ou a uma inovação curricular, mas reafirma o compromisso da educação pública com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana. É nessa direção que esta tese pretende contribuir para o avanço das pesquisas, das políticas públicas e das práticas educativas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECKER, Bertha K. *Geopolítica da Amazônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27–55, 2015.
- BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946*. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brasil, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (Constituição de 1969)*. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1969. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e estabelece medidas de proteção. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11340.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e o inclui no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007, a CLT e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2021-2024/2021/lei/L14164.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 28 de fevereiro de 2024*. Altera a Lei nº 8.078/1990 para dispor sobre práticas abusivas relacionadas à oferta de crédito consignado. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-13-de-novembro-de-2024-547687734>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-30-de-maio-de-2012-18040225>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/pcn>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnedh/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-pnedh.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasília, DF: SPM, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/politicas-para-mulheres/violencia/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BUNCH, Charlotte. Women's rights as human rights: toward a re-vision of human rights. *Human Rights Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 486-498, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/762496>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: mediações, práticas e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Cortez, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIDH. *Violence and Discrimination against Women in the Hemisphere*. Washington, DC: Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/women.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2026.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 3. ed. New York: Routledge, 2019.

COOK, Rebecca J. International protection of women's reproductive rights. *Columbia Journal of Transnational Law*, v. 22, n. 2, p. 277-300, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43817141>. Acesso em: 14 ago. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*. Brasília, DF: ONU, 2002. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/policy-and-methodological-publications/gender-related-aspects-racial-discrimination>. Acesso em: 14 ago. 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 13-34.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-150.

DIAS, Maria Berenice. *A Lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei n.º 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 ago. 2026.

FACIO, Alda. Quando o gênero entra na análise jurídica. In: FACIO, A.; FRIES, L. (org.). *Gênero e direito*. Brasília, DF: UNIFEM, 2011. p. 15-44. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications>. Acesso em: 14 ago. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025*. São Paulo: FBSP, 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: desafios contemporâneos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Educação e trabalho: bases para a formação humana*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-38.

FUNAI. *Plano Estratégico Institucional da FUNAI para o Quadriênio 2024–2027*. Brasília, DF: Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2024.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Ato Aquilombar – Ancestralizando o Futuro*: 2ª edição. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/ato-aquilombar-2024>. Acesso em: 14 ago. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás: Etapa Ensino Médio*. Goiânia, GO: Seduc-GO, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-ensino-medio>. Acesso em: 14 ago. 2026.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HANISCH, Carol. *The personal is political*. Nova York: Notes from the Second Year: Women's Liberation, 1970.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: resultados definitivos*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. *Contas Regionais do Brasil 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2024a.

INEP. *Indicador de Adequação da Formação Docente 2024*. Brasília: INEP, 2025.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2019: resultados e notas técnicas*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/ideb/resultados>. Acesso em: 12 ago. 2026.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2021: resultados e notas técnicas*. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/ideb/resultados>. Acesso em: 12 ago. 2026.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023: resultados e notas técnicas*. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/ideb/resultados>. Acesso em: 12 ago. 2026.

KELLY, Liz. *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity Press, 1988.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e diferença: políticas de conhecimento e subjetivação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 115-134.

MATO GROSSO. *Lei nº 10.792, de 3 de janeiro de 2018*. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação em Direitos Humanos no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/lei/10792/2018>. Acesso em: 14 ago. 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Etapa Ensino Médio*. Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documento-de-referencia-curricular-mt-ensino-medio>. Acesso em: 14 ago. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Etapa Ensino Médio*. Campo Grande, MS: SED-MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/curriculo-de-referencia-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 14 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOREIRA, Kênia Hilda; ALMEIDA, Lúcia Cristina. IDEB e qualidade da educação: entre indicadores, políticas públicas e desafios da escola brasileira. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 34, e12731, 2025.

OEA. *Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (Convention of Belém do Pará)*. Belém, PA: OEA, 1994. Disponível em: <https://www.oas.org/en/mesecvi/docs/BelemDoPara-EN.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2026.

OKIN, Susan Moller. *Justice, gender and the family*. New York: Basic Books, 1989.

ONU. *Beijing Declaration and Platform for Action*. Pequim: ONU, 1995. Disponível em: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. Nova York: ONU, 1979. Disponível em: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>. Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. Comitê da CEDAW. *General Recommendation No. 19: Violence against Women*. Nova York: ONU, 1992. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/cedaw/general-recommendations>. Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. Comitê da CEDAW. *General Recommendation No. 35: Gender-based Violence against Women*. Genebra: ONU, 2017. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no35-gender-based-violence>. Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *Declaration on the Elimination of Violence against Women: Resolution 48/104*. Nova York: ONU, 1993. Disponível em: https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.21_declaration%20elimination%20violence%20against%20women.pdf. Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: [`https://sdgs.un.org/2030agenda`](https://sdgs.un.org/2030agenda). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *UN Women: establishment resolution*. Nova York: ONU, 2010. Disponível em: [`https://www.unwomen.org/en/about-us/governance/un-women-executive-board`](https://www.unwomen.org/en/about-us/governance/un-women-executive-board). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *United Nations Development Fund for Women (UNIFEM): establishment report*. Nova York: ONU, 1976. Disponível em: [`https://www.unwomen.org/en/about-us/history`](https://www.unwomen.org/en/about-us/history). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *Vienna Declaration and Programme of Action*. Viena: ONU, 1993. Disponível em: [`https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action`](https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *World Conference on Women: Copenhagen, 1980*. Copenhagen: ONU, 1980. Disponível em: [`https://www.un.org/en/conferences/women/copenhagen1980`](https://www.un.org/en/conferences/women/copenhagen1980). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *World Conference on Women: Mexico City, 1975*. Cidade do México: ONU, 1975. Disponível em: [`https://www.un.org/en/conferences/women/mexico1975`](https://www.un.org/en/conferences/women/mexico1975). Acesso em: 14 ago. 2026.

ONU. *World Conference on Women: Nairobi, 1985*. Nairóbi: ONU, 1985. Disponível em: [`https://www.un.org/en/conferences/women/nairobi1985`](https://www.un.org/en/conferences/women/nairobi1985). Acesso em: 14 ago. 2026.

PACHECO, Eriane Martins; DIAS, Miriam Thais A. A luta das mulheres por políticas sociais: avanços e retrocessos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 146, p. 263-283, 2023.

PASINATO, Wânia. “Lei Maria da Penha”: novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos? *Civitas*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 216-232, maio/ago. 2010.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PIMENTEL, Silvia. *A Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)*. São Paulo: CLADEM Brasil, 2006. Disponível em: <https://cladem.org/publicaciones>. Acesso em: 14 ago. 2026.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 21. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

PITANGUY, Jacqueline. Direitos humanos das mulheres: avanços e desafios. In: UNESCO. *Direitos humanos no Brasil: avanços e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 85-102. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131137>. Acesso em: 14 ago. 2026.

PNUD; IPEA; FJP. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: 2021*. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundação João Pinheiro, 2021. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 14 ago. 2026.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex. In: REITER, R. (ed.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157–210.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002. Acesso em: 14 ago. 2026.

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

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TORRES, Mário Roberto; OLIVEIRA, Ana Paula. Políticas educacionais e desempenho no IDEB: desafios para o Ensino Médio em Goiás. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 1, p. 1-22, 2023.

UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2017.

WALBY, Sylvia. *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e ressignificar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

YOUNG, Michael. *The Rise of the Meritocracy*. London: Routledge, 2014.

ANEXO

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro, para os devidos fins, que foi utilizada a ferramenta de Inteligência Artificial generativa ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, como recurso auxiliar durante a elaboração da tese intitulada “ENTRE PRESENÇA E SILENCIAMENTO: A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO CENTRO-OESTE”.

O uso do ChatGPT ocorreu de forma complementar e supervisionada pela autora, restringindo-se principalmente a: (a) apoio à criação e ao aprimoramento de imagens, esquemas e outros elementos visuais de caráter ilustrativo utilizados na tese; e (b) apoio à revisão linguística de trechos específicos do texto, especialmente quanto à concordância verbal e nominal, pontuação, clareza sintática e adequação à norma-padrão da língua portuguesa.

A ferramenta não foi utilizada para substituir a autoria intelectual da pesquisa, definir o problema de investigação, formular os objetivos, estabelecer os procedimentos metodológicos, realizar a análise documental, produzir os resultados ou formular as interpretações e conclusões da tese. A seleção das fontes, a fundamentação teórica e metodológica, a análise dos documentos, a conferência das informações e a redação final permaneceram sob responsabilidade da autora.

Todo conteúdo produzido ou revisado com auxílio do ChatGPT foi submetido à leitura, avaliação, conferência e, quando necessário, reformulação pela autora, que assume integral responsabilidade acadêmica pelo conteúdo apresentado na versão final do trabalho.

As imagens, os esquemas e os elementos visuais produzidos com auxílio da ferramenta foram utilizados como recursos de síntese e representação gráfica de conteúdos desenvolvidos na própria pesquisa, não constituindo fontes documentais ou evidências empíricas para os resultados apresentados.

Esta declaração tem por finalidade conferir transparência ao uso da Inteligência Artificial no processo de elaboração da tese, identificando a ferramenta utilizada e delimitando as finalidades e os limites de seu emprego.

Caarapó/MS, 29 de setembro de 2026.

Documento assinado digitalmente
 BRUNA APARECIDA AZEVEDO GAYOZO
Data: 30/09/2026 09:20:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Bruna Aparecida Azevedo Gayozo
Autora