

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DÉBORA CRISTINA GARCIA MATARELI

**POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO TEMA PREVENÇÃO À
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS AULAS DE CIÊNCIAS**

ARARAS-SP
2024

DÉBORA CRISTINA GARCIA MATARELI

**POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO TEMA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE
GÊNERO NAS AULAS DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Isabela Custódio Talora
Bozzini

ARARAS-SP
2024

Matareli, Débora Cristina Garcia

Possibilidades de inclusão do tema prevenção à violência de gênero nas aulas de ciências / Débora Cristina Garcia Matareli -- 2024.
114f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras
Orientador (a): Isabela Custódio Talora Bozzini
Banca Examinadora: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Christiana Andrea Vianna Prudêncio
Bibliografia

1. Prevenção de violência. 2. Currículo escolar. 3. Educação para a saúde. I. Matareli, Débora Cristina Garcia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8
7083



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Débora Cristina Garcia Matareli, realizada em 04/07/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Christiana Andréa Vianna Prudêncio (UESC)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha filha Maria Izilda, por quem desejo mudar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas e todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Rosa e Cristiano, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelos valores que me ensinaram. Sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu marido Emerson Danilo, por ser meu companheiro fiel, por me encorajar nos momentos difíceis e por acreditar em mim. Sua paciência e compreensão foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente.

À minha filha Maria Izilda, por ser minha inspiração e motivação diária. Sua alegria e curiosidade me lembram da importância de buscar sempre o melhor.

À minha diretora Renata de Cassia, pelo incentivo e pelo apoio inestimável ao longo desta jornada. Sua liderança e confiança foram fundamentais para o meu crescimento.

À minha orientadora Isabela, pela orientação sábia, pelos conselhos valiosos e por me guiar com dedicação e conhecimento. Sou imensamente grata pela sua paciência e por acreditar no meu potencial.

À amiga Viviane Zorzo, que me acolheu e demonstrou grande paciência, foi uma pessoa fundamental desde o início para que esse trabalho fosse possível.

A todas e todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Em um mundo marcado por crescentes índices de violência, especialmente de gênero, as escolas emergem como espaços possíveis para auxiliar na promoção da conscientização e prevenção. O currículo de ciências, voltado para a saúde no Ensino Fundamental, detém um potencial transformador nesse contexto. A pesquisa documental destacou uma lacuna significativa no estudo da prevenção da violência de gênero. Utilizou-se uma abordagem qualitativa com pesquisa documental e análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A análise concentrou-se na BNCC e no Currículo Paulista, nas partes correspondentes ao ensino de Ciências da Natureza, complementada pela análise completa da cartilha "Violência contra mulher Não é Normal". A análise revelou que, embora os documentos curriculares abordem aspectos importantes da saúde e prevenção, há uma ausência de discussões explícitas sobre violência de gênero e igualdade de gênero. Na BNCC, temas como saúde individual e coletiva são discutidos, mas a violência de gênero é completamente omitida. No Currículo Paulista, há uma ênfase significativa na saúde e prevenção, mas, novamente, a violência de gênero não é abordada. A ausência de temas de violência de gênero nos currículos oficiais reflete um 'silêncio gritante' que deve ser superado, além de destacar a necessidade de integrar essas discussões de forma transversal e contínua no currículo escolar, promovendo uma educação que informe e transforme. A pesquisa conclui que é essencial incluir temas de violência de gênero no currículo escolar para promover uma cidadania ativa e crítica. Recomenda-se a atualização dos documentos curriculares, a formação continuada dos educadores, a criação de ambientes seguros nas escolas e o uso de ferramentas como as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas para enriquecer a prática educacional. Com essas estratégias, é possível promover uma educação inclusiva e transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Prevenção de violência. Currículo escolar. Educação para a saúde.

ABSTRACT

In a world marked by rising rates of violence, especially gender-based violence, schools are emerging as possible spaces to help promote awareness and prevention. The science curriculum, focused on health in elementary school, has the potential to transform this context. The documentary research highlighted a significant gap in the study of gender violence prevention. A qualitative approach was used with documentary research and content analysis, following the stages of pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results. The analysis focused on the BNCC and the São Paulo Curriculum, in the parts corresponding to the teaching of Natural Sciences, complemented by a complete analysis of the booklet "Violence against women is not normal". The analysis revealed that, although the curriculum documents address important aspects of health and prevention, there is a lack of explicit discussion of gender violence and gender equality. In the BNCC, topics such as individual and collective health are discussed, but gender-based violence is completely omitted. In the São Paulo Curriculum, there is a significant emphasis on health and prevention, but again, gender-based violence is not addressed. The absence of gender violence themes in official curricula reflects a 'blatant silence' that must be overcome, as well as highlighting the need to integrate these discussions transversally and continuously into the school curriculum, promoting an education that informs and transforms. The research concludes that it is essential to include themes of gender-based violence in the school curriculum in order to promote active and critical citizenship. It recommends updating curriculum documents, continuing training for educators, creating safe environments in schools and using tools such as Pedagogical Dialogical Talks to enrich educational practice. With these strategies, it is possible to promote an inclusive and transformative education, contributing to the construction of a fairer and more equal society.

Keywords: Violence prevention. School curriculum. Health education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1.	CURRÍCULO: ENTRE O IDEAL E O REAL	22
2.2.	GÊNERO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL SOCIALIZAR PARA PREVENIR	31
2.3.	AS CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO DIALÓGICO	39
2.4.	O ENSINO DE SAÚDE EM CIÊNCIAS	55
2.5.	O RELATÓRIO INCLUD-ED E AS ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO - AEE 59	
3.	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	65
3.1.	MÉTODO DE PESQUISA E ANÁLISE	65
3.2.	O DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE	68
4.	RESULTADOS	72
4.1.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	72
4.2.	CURRÍCULO PAULISTA	75
4.3.	VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NÃO É NORMAL - CARTILHA PARA PROFISSIONAIS	79
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
5.1.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E CURRÍCULO PAULISTA	89
5.2.	VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NÃO É NORMAL - CARTILHA PARA PROFISSIONAIS	90
5.3.	REFLEXÕES	92

5.4.	ENCAMINHAMENTOS	97
5.4.1.	Integração Explícita de Temas de Violência de Gênero no Currículo.	97
5.4.2.	Utilização das Atuações Educativas de Êxito	98
5.4.3.	Formação de Educadores:	100
5.4.4.	Criação de Ambientes Seguros e Política de Tolerância Zero à Violência	100
5.4.5.	Feminismo Dialógico	101
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo onde a violência, em suas diversas facetas, permeia o cotidiano de inúmeras pessoas, a preocupação com a segurança e o bem-estar de nossas crianças torna-se uma constante. Como mãe, a ideia de que essa realidade cruel possa, de alguma forma, afetar nossos filhos é angustiante. A possibilidade de que qualquer criança possa ser vítima de algum tipo de violência, incluindo a sexual, é uma ameaça real, conforme os dados que serão apresentados.

O currículo escolar, especialmente no ensino de ciências, por ser a área do ensino de saúde para os anos finais do Ensino Fundamental, tem o potencial de ser um instrumento para contribuir com a transformação nesse cenário, considerando as outras esferas sociais, políticas e de saúde necessárias. Acredito firmemente que a abordagem de temas como a violência de gênero nas escolas pode ser uma ferramenta poderosa de prevenção. Ao refletir sobre os desdobramentos da violência e analisar o texto curricular, podemos identificar oportunidades para introduzir discussões sobre o tema e direcionar melhorias curriculares que não apenas informam, mas também empoderam nossos jovens para criar um futuro mais seguro e igualitário.

A violência, especialmente a violência de gênero, é um problema crítico de saúde pública que permeia diversas sociedades e culturas, afetando profundamente a saúde física e mental dos indivíduos. O "Relatório Mundial sobre Violência e Saúde" da Organização Mundial da Saúde destaca que a violência tem sido uma constante na experiência humana, com implicações significativas para a saúde e o bem-estar das pessoas (Dahlberg, Krug, 2002).

A prevalência e a persistência da violência de gênero, particularmente contra as mulheres, são sintomas de desigualdades estruturais e normas culturais que perpetuam a subordinação e a marginalização das mulheres (Organização Pan-Americana da Saúde, S.d.).

A violência doméstica e familiar é uma das formas mais comuns de violência

de gênero, com a maioria dos casos de violência contra as mulheres ocorrendo dentro do lar, perpetrada por parceiros íntimos ou familiares. Este fato sublinha a necessidade de estudos que explorem as dinâmicas de poder e controle dentro das relações íntimas e familiares e como elas contribuem para a violência de gênero. Além disso, é crucial entender como as normas sociais e culturais podem perpetuar a violência doméstica e familiar e como essas normas podem ser desafiadas e transformadas (Instituto Patrícia Galvão, 2023).

A violência sexual é outra forma de violência de gênero que requer atenção e estudo. A prevalência da violência sexual contra as mulheres é alarmante, e a necessidade de medidas de prevenção e resposta é evidente. Estudos sobre violência sexual devem se concentrar não apenas na prevenção e resposta, mas também na compreensão das raízes da violência sexual e na promoção de normas de consentimento e respeito (OPAS, S.d.).

O feminicídio, o assassinato de mulheres por razões de gênero, é uma das formas mais extremas de violência de gênero. A prevalência do feminicídio destaca a necessidade de medidas eficazes para prevenir e responder a esse crime. Estudos sobre feminicídio podem ajudar a entender os fatores de risco, bem como desenvolver estratégias eficazes para prevenção e resposta (Childhood Brasil, 2019).

Dados do Ministério da Saúde indicam que, entre 2015 e 2021, foram registrados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, sendo 83.571 contra crianças e 119.377 contra adolescentes. Em 2021, o número de notificações foi o maior registrado ao longo do período analisado, com 35.196 casos. A maioria dos agressores são do sexo masculino e conhecidos das vítimas, destacando a importância de intervenções educativas que abordem a prevenção da violência sexual (Ministério da Saúde, 2023).

Os dados apresentados no Mapa da Violência de Gênero no Brasil revelam uma realidade assustadora. Em 2017, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) registrou 26.835 casos de estupro em todo o país, o que

equivale a 73 estupros registrados a cada dia daquele ano. Destes, 89% tiveram mulheres como vítimas. Além disso, as mulheres também foram maioria entre as vítimas nos 209.580 registros de violência física naquele ano. Em todo o país, elas foram 67% das pessoas agredidas fisicamente nos casos presentes no Sinan (Senado Federal, 202-?).

O Mapa da Violência de Gênero também destaca a interseção da raça e do gênero na violência. As mulheres negras foram maioria entre as mulheres assassinadas em 2016 (64%) e os homens negros foram 68% do total de pessoas assassinadas no Brasil naquele ano. Esses dados sublinham a necessidade de estudos que considerem a intersecção de raça e gênero na violência e como as desigualdades raciais e de gênero podem se reforçar mutuamente (Senado Federal, 202-?).

Considerando que a violência de gênero, conforme demonstramos acima, não é um problema recente ou desconhecido, devemos explorar os dados mais recentes, para isso consultamos o Atlas da Violência de 2021, e observamos que em 2019, o Brasil registrou uma queda nos homicídios femininos, com 3.737 mulheres assassinadas, uma redução de 17,3% em relação a 2018. No entanto, essa diminuição pode ser enganosa. O aumento de 35,2% nas Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI) sugere que muitas mortes violentas podem não estar sendo corretamente categorizadas ou investigadas. A taxa de homicídios femininos em 2019 foi de 3,5 por 100 mil mulheres, uma diminuição em relação ao ano anterior. No entanto, ao observar a última década, percebe-se que, em 14 dos 27 estados brasileiros, a violência letal contra mulheres aumentou. Isso aponta para uma ineficácia das políticas públicas em certas regiões do país. A desigualdade racial é um problema persistente e agravante. Em 2019, 66% das mulheres assassinadas eram negras, e o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que uma mulher não negra (Cerqueira *et al.*, 2021).

A violência doméstica permanece sendo uma das principais ameaças para as mulheres. Em 2019, um terço dos homicídios femininos ocorreu em residências. O

uso diferenciado de armas de fogo dentro e fora das residências sugere padrões distintos de violência, muitas vezes relacionados a conflitos domésticos (Cerqueira *et al.*, 2021).

De acordo com dados da Instituto Patrícia Galvão (2023), no Brasil, a cada 1,4 minutos, uma mulher é vítima de violência doméstica, e a cada 8 horas, uma mulher é vítima de feminicídio. Esses números alarmantes destacam a necessidade urgente de estudos e intervenções para combater a violência de gênero. Os dados mais recentes da Agência Patrícia Galvão revelam que a média de violência contra a mulher aumentou 68% de 2020 para 2021 na cidade de São Paulo, conforme indicado no estudo “Mapa da Desigualdade 2022” (Instituto Patrícia Galvão, 2023).

De acordo com a pesquisa "Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil", realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), cerca de 18,6 milhões de mulheres brasileiras foram vítimas de violência em 2022. A pesquisa do DataSenado também aponta para um aumento da violência contra a mulher no último ano. Segundo o levantamento, 28,9% das brasileiras sofreram algum tipo de violência de gênero em 2022, a maior prevalência já verificada na série histórica, 4,5 pontos percentuais acima do resultado da pesquisa anterior (Souza, 2023; Senado Federal, 2021).

Além disso, a taxa de homicídios de mulheres no Brasil aumentou 31,46% no período de 1980 a 2019, passando de 4,40 (1980-1984) para 6,09 (2015-2019) a cada 100 mil mulheres, segundo estudo realizado por pesquisadores da Fiocruz, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Instituto Nacional do Câncer (Inca) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Azevedo, 2023).

A população LGBTQI+ no Brasil enfrenta desafios significativos, especialmente as mulheres trans, que enfrentam vulnerabilidades ampliadas devido à intersecção de gênero e identidade de gênero. O Disque 100, um serviço de denúncias, registrou uma média de 1.666 denúncias anuais de violência contra pessoas LGBTQI+ entre 2011 e 2019. A drástica queda de 50% nas denúncias em

2019 é alarmante e levanta preocupações sobre a possível subnotificação ou falta de confiança no sistema. Além disso, a predominância de vítimas negras dentro da comunidade LGBTQI+ destaca uma desigualdade racial agravada (Cerqueira *et al.*, 2021).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela ONU em 1948, é um marco fundamental na proteção dos direitos humanos. Ela estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que todos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (Organização das Nações Unidas, 2020). Esta declaração serve como uma base para muitas leis e políticas nacionais e internacionais que visam proteger os indivíduos contra a violência.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reforça esse compromisso com os direitos humanos. O artigo 5º da Constituição estabelece que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 1988). Esse princípio constitucional reitera o compromisso do Brasil em assegurar a igualdade e proteção de todos os seus cidadãos, o que de acordo com os dados apresentados anteriormente não está existindo na prática para as mulheres, sejam elas cis ou trans.

A Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, proclamada em 1993, é um instrumento importante que especificamente aborda a violência de gênero. Ela define a violência contra as mulheres como qualquer ato de violência baseado no gênero que resulte em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres (Ministério Público, 1993). Esta declaração também enfatiza o papel do Estado na condenação e eliminação da violência contra as mulheres.

A legislação brasileira possui contribuições para a proteção das crianças e adolescentes, podemos citar como exemplo o ECA que aponta:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ressalta a responsabilidade coletiva - da família, da comunidade, da sociedade e do poder público - em garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. No entanto, ao considerar o contexto de violência de gênero e violações dos direitos humanos apresentados anteriormente, fica evidente uma desconexão entre as garantias legais e a realidade vivenciada por muitas mulheres e meninas no Brasil.

A Lei Maria da Penha (Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) é um marco legal significativo para a prevenção e combate à violência doméstica contra a mulher. Ela estabelece mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e define várias formas de violência, incluindo violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (Brasil, 2006).

Essas legislações nacionais e declarações internacionais fornecem um amparo legal significativo para a prevenção da violência, reconhecem a violência como uma violação dos direitos humanos e estabelecem a responsabilidade do Estado e da sociedade em proteger os indivíduos contra a violência. Como vimos nos dados introdutórios não são suficientes somente as leis sem seu devido cumprimento, caso fossem, os dados não estariam alarmantes.

Segundo Moreira e Candau (2010) não existe educação separada da cultura, esses universos estão entrelaçados e devem ser atentamente analisados em sua articulação. Revisitando os períodos históricos é perceptível que nossa trajetória está marcada pela eliminação do diferente, sua escravização e negação de seus direitos.

Hoje possuímos a possibilidade de discutir os assuntos, através do diálogo, buscar e propor mudanças, podemos estudar a história dos povos que foram massacrados e que continuam resistindo para reconstruir a sua cultura, lutando pelo

seu direito de relações simétricas, sem exclusão e discriminação (Moreira; Candau, 2010), porém, embora sejamos maioria da população, somos minoria em lugares decisórios pois os homens ocupam a maior parte das decisões de poder e recebemos salários inferiores pelo desempenho de funções iguais, apesar da diferença ser proibida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Dyniewicz, 2023).

Nesse contexto, é relevante mencionar a recente decisão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que visa ampliar a presença feminina nos tribunais de justiça. O CNJ aprovou uma mudança nos critérios de promoção, estabelecendo a criação de duas listas para promoção por merecimento: uma mista e outra exclusivamente com juízas (mulheres). Estas listas serão utilizadas de forma alternada até que os tribunais de segunda instância alcancem pelo menos 40% de magistradas mulheres. A medida é um passo significativo para garantir uma representação mais equitativa de gênero nos espaços decisórios do judiciário e reflete a crescente necessidade de se corrigir o desequilíbrio de gênero nos tribunais (Lima; Amato, 2023).

Diante desse panorama, é evidente que a luta por igualdade e justiça deve ser uma jornada contínua e integrada, permeando todos os aspectos da sociedade, desde a educação até as relações de trabalho. A análise de Moreira e Candau (2010) ressalta a necessidade de uma abordagem que considere a interconexão entre educação e cultura, e a importância de promover mudanças significativas através do diálogo e da reflexão crítica. Esta perspectiva é especialmente relevante quando consideramos as dinâmicas complexas que influenciam os jovens durante a adolescência, um período marcado por intensas transformações e descobertas.

No contexto da adolescência, a influência dos grupos de pares é notável, especialmente no que diz respeito à violência de gênero. O estudo de Racionero-Plaza *et al.* (2021) discute como o discurso coercitivo dominante entre grupos de pares pode influenciar negativamente os padrões de atração e comportamento sexual-afetivo dos adolescentes. Este discurso, muitas vezes,

promove uma associação entre atração e violência, criando um ciclo de vitimização por violência de gênero. Este ciclo é agravado pela prevalência de modelos mentais e afetivos que associam a atração à violência, muitas vezes perpetuados por meios de comunicação como literatura, filmes e músicas (Racionero-Plaza, 2018).

Para mitigar este ciclo, é vital desenvolver e implementar intervenções eficazes que possam prevenir a violência de gênero na adolescência. O estudo conduzido por Racionero-Plaza *et al.* (2020) demonstrou que fornecer aos adolescentes ferramentas cognitivas para analisar e modificar seus modelos mentais e afetivos de atração pode ser uma estratégia eficaz. Esta abordagem promove uma compreensão crítica do discurso coercitivo dominante e incentiva a rejeição da violência, facilitando o desenvolvimento de relações mais saudáveis e livres de violência. A pesquisa sugere que cada pessoa pode ser o arquiteto de seu próprio cérebro, promovendo uma socialização sexual-afetiva livre de violência através da escolha individual livre para a transformação, apoiada por ferramentas cognitivas baseadas em evidências.

Além disso, as ações escolares têm um papel vital na prevenção da violência de gênero. Prezenszky *et al.* (2018) destacam a necessidade de envolver toda a comunidade escolar em esforços para prevenir a violência de gênero, promovendo o empoderamento das mulheres e o desenvolvimento de masculinidades igualitárias. Estas ações podem criar um ambiente mais seguro e inclusivo nas escolas, contribuindo para a promoção de relações humanas de qualidade, que são vistas como um contexto vital para a saúde e a liberdade (Racionero-Plaza, 2018).

Diante dos alarmantes índices de violência contra as mulheres, é imperativo reconhecer que esses aspectos interferem profundamente na saúde física e mental de todos os envolvidos. Neste cenário, torna-se fundamental integrar estas discussões críticas na sala de aula, especialmente durante as aulas de ciências. É vital dar ênfase ao conhecimento científico acumulado sobre o tema, promovendo uma análise aprofundada e consciente que possa fomentar uma geração mais informada e empática. Ao fazer isso, não apenas iluminamos as sombrias realidades

da violência de gênero, mas também pavimentamos o caminho para uma sociedade mais segura e igualitária, onde o respeito e a dignidade são direitos inalienáveis, não privilégios.

Vale a pena relembrar o contexto de elaboração da BNCC, este documento passou por um processo de elaboração e revisão extenso, com sua versão final sendo entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio. Este período foi marcado por intensas discussões políticas e ideológicas no Brasil, particularmente durante a transição do governo Dilma Rousseff para o governo Michel Temer, que começou em maio de 2016 e continuou até janeiro de 2019.

O governo Temer, iniciado em meio ao processo de impeachment de Dilma Rousseff, foi caracterizado por uma série de reformas, incluindo uma grande proposta de reforma educacional apresentada em setembro de 2016. Foi durante esse governo que aconteceu a reforma do ensino médio e a homologação da BNCC. Embora a homologação da BNCC não fosse uma política exclusiva do governo Temer, foi durante esse período que ela foi finalizada e implementada. Esses aspectos políticos e ideológicos do período de construção da BNCC são fundamentais para entender o contexto em que o currículo foi desenvolvido.

Neste estudo, enfatizamos a relevância de uma análise criteriosa do currículo educacional, com foco especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, sendo um documento central nas diretrizes educacionais brasileiras, molda significativamente o conteúdo e a abordagem pedagógica em salas de aula em todo o país. A sua análise minuciosa é crucial, pois permite identificar não apenas as competências e habilidades que são priorizadas, mas também as lacunas e as oportunidades de enriquecimento curricular, especialmente no que tange à inclusão de temas sociais vitais, como a prevenção à violência de gênero. Através deste estudo, buscamos contribuir para o debate sobre como o currículo, moldado por documentos como a BNCC, pode ser aprimorado para atender às necessidades

emergentes da sociedade e formar cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do século 21. São objetivos específicos identificar as questões sobre violência de gênero, prevenção de violência e saúde e como elas aparecem no âmbito da BNCC e do CP e de que forma são retratadas; além de propor possibilidades de inserção da temática no currículo, enquanto prática docente.

Para justificar a realização deste trabalho, além dos muitos dados apresentados nesta sessão, foi realizado um levantamento bibliográfico inicial, com o objetivo de verificar a existência ou não de documentos com o mesmo tema ou linha de pesquisa.

O levantamento foi realizado nas plataformas SciELO e Periódicos CAPES, pois reúnem diferentes bases em um só site de pesquisa. A definição dos descritores e palavras-chave da busca foi realizada utilizando o Thesaurus da UNESCO, o Tesouro do INEP e o Tesouro Brasileiro da Educação (Brased).

Ao revisar a literatura existente, observa-se uma lacuna significativa nas pesquisas relacionadas à inclusão do tema "prevenção à violência de gênero" nas aulas de Ciências. Embora muitos estudos abordem questões de gênero (Bandeira; Velozo, 2019; Camacho-González, 2020; Coelho; Campos, 2015; Santos; Heerdt, 2023; Silva, 2024), discriminação (Amaral; Rotta, 2022; Osborn, 2008; Papalardo *et al.*, 2023; Villarruel-Fuentes; Pérez-Santiago, 2017) e inclusão na educação científica (Carmignolli *et al.*, 2021; Marques; Bozzini, 2019), não há investigações específicas que tratem de como prevenir a violência de gênero diretamente no contexto das aulas de Ciências.

Os estudos revisados focam majoritariamente em áreas como a representação de gênero nos materiais didáticos, a integração de perspectivas feministas na didática das Ciências, a promoção da equidade de gênero em atividades científicas, e a preparação inadequada dos professores para lidar com questões de sexualidade e diversidade de gênero. No entanto, nenhum deles aborda explicitamente estratégias ou práticas pedagógicas para a prevenção da violência de gênero nas aulas de Ciências.

Após estabelecer os objetivos e justificativas deste estudo na introdução, iniciaremos com a 'Fundamentação Teórica', onde exploraremos a literatura existente sobre violência de gênero e sua interação com a educação, estabelecendo um alicerce teórico para nossa análise. Em seguida, em 'Materiais e Métodos', detalharemos as abordagens e técnicas empregadas para a análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Paulista e do documento Violência contra mulher Não é Normal - Cartilha para profissionais. A seção seguinte, 'Resultados', apresentará os achados desta análise, destacando como a violência de gênero é representada e, frequentemente, omitida nestes currículos. Na 'Discussão dos resultados', refletiremos sobre estes resultados, considerando suas implicações para a prática educativa e sugerindo caminhos para futuras pesquisas. Por fim, as 'Considerações finais' reuniram as principais reflexões do estudo, enfatizando a necessidade crítica de abordar a temática da violência de gênero nas aulas de ciências e propondo recomendações para aprimorar o currículo escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na construção da fundamentação teórica deste estudo, optei por referências que oferecem uma perspectiva abrangente sobre a violência de gênero e sua interseção com a educação. A escolha destes conceitos e autores foi guiada por critérios que transcendem a aleatoriedade, incluindo tanto elementos políticos quanto científicos. Do ponto de vista político, as obras selecionadas fornecem embasamento sobre as dinâmicas de poder e as estruturas sociais que perpetuam a violência de gênero, refletindo a urgência de abordar estas questões no contexto educacional. Cientificamente, os autores e teorias escolhidos são reconhecidos por sua rigorosa análise e contribuição significativa para o entendimento da violência de gênero, fornecendo uma base sólida para a discussão proposta. Além disso, a relevância destes referenciais para o cenário educacional brasileiro, particularmente em relação à BNCC e ao Currículo Paulista, foi um fator determinante, garantindo que o estudo permaneça ancorado em questões práticas e aplicáveis ao nosso contexto.

2.1. CURRÍCULO: ENTRE O IDEAL E O REAL

Para Apple (2006) é importante explorar as conexões entre ideologia e currículo, bem como entre ideologia e retórica educacional, para uma compreensão mais profunda da teoria e política educacional. Quando se refere à ideologia, Apple (2006) está falando sobre os sistemas de crenças e valores que influenciam a maneira como vemos o mundo, essas ideologias podem ser refletidas no currículo escolar - o conjunto de disciplinas e conteúdos que são ensinados nas escolas - e na retórica educacional - a maneira como falamos e pensamos sobre educação.

Apple (2006) sugere que, para uma compreensão abrangente do papel da escola na sociedade, é essencial formular questões críticas sobre três áreas fundamentais da vida escolar. Primeiramente, devemos considerar como as 'regularidades diárias básicas das escolas' contribuem para o aprendizado de

ideologias pelos estudantes. Relacionado ao conceito de 'currículo oculto', onde normas, valores e tendências são tacitamente transmitidos aos alunos através das rotinas e expectativas institucionais, esta área desafia a examinar como a experiência cotidiana na escola molda a percepção dos alunos sobre gênero, poder e sociedade.

Em segundo lugar, Apple (2006) nos convida a problematizar o "conhecimento curricular", analisando o conteúdo do currículo, tanto passado quanto presente. Esta análise deve questionar a origem e a propriedade desse conhecimento, identificando a quem ele apoia e os grupos sociais que beneficia ou marginaliza. Essa reflexão é crucial para entender como o currículo pode perpetuar ou desafiar a violência de gênero.

A terceira área aborda como as "perspectivas fundamentais dos educadores" refletem ideologias em sua prática de ensino. Apple (2006) enfatiza a necessidade dos educadores se tornarem conscientes dos compromissos ideológicos e epistemológicos inerentes aos modelos pedagógicos que utilizam, incluindo abordagens como o positivismo, modelos sistêmicos de administração, funcionalismo estrutural, entre outros.

Apple (2006) argumenta que, sem uma compreensão profunda dessas dimensões da vida escolar, ligadas à distribuição, qualidade e controle de trabalho, poder, ideologia e conhecimento cultural fora das instituições educacionais, a teoria e a política educacional terão um impacto menor do que o esperado. Isso ressalta a importância de uma análise crítica e consciente das práticas escolares. Nesse sentido, Candau *et al.* (2013) reforça que promover uma cidadania ativa e participativa está relacionado ao desenvolvimento do sujeito enquanto consciente de sua cidadania, exercendo-a de forma ativa e participativa na construção da democracia. Além disso, Young (2011) esclarece que, em sociedades desiguais, qualquer currículo escolar tende a perpetuar essas desigualdades. No entanto, ele também complementa que a educação, dependendo do currículo, tem o propósito universal de tratar todos os estudantes de maneira igualitária, independentemente

de sua classe social, origem étnica ou gênero.

Diante das reflexões trazidas por Apple (2006), Candau *et al.* (2013) e Young (2011), percebe-se uma convergência na necessidade de um currículo escolar que vá além da mera transmissão de conteúdos, mas que também promova uma cidadania ativa, crítica e participativa. A educação, em sua essência, deve ser um espaço de transformação, onde os estudantes são encorajados a questionar, refletir e agir sobre o mundo ao seu redor. No entanto, como bem apontado por Apple (2006), muitas vezes as ideologias dominantes permeiam o currículo e a retórica educacional, reforçando sistemas de crenças e valores que podem perpetuar desigualdades e visões de mundo estreitas.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância de uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. A visão de Freire e Shor (2013) ressaltam essa perspectiva, alertando para os perigos de currículos "falsamente neutros" que formam indivíduos acríticos e conformados com o status quo.

De acordo com Freire e Shor (2013), os currículos que formam estudantes para serem trabalhadores ou profissionais deixam a política para os políticos profissionais, esses currículos "falsamente neutros", preparam os estudantes para aceitar a sociedade existente como fixa e perfeita, e para executar ordens sem questioná-las. Não podemos descartar a necessidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas essa preparação deve ser feita de uma maneira que desperte a consciência crítica sobre o trabalho e a formação profissional.

Freire (2013a) enfatiza a importância de evitar a "magicização" dos conteúdos do currículo, argumenta que quando os conteúdos são vistos como mágicos, tendemos a tratá-los como neutros (Freire, 2013a). Nesse sentido, concordamos com Moreira e Candau (2010), ao afirmar que nossa sociedade é baseada em relações de poder, precisamos identificar esses mecanismos que não são igualitários e por isso permanecem marcados por preconceitos, dominação,

hierarquização e aculturação dos povos (Moreira; Candau, 2010).

Apple (2006) argumenta que as escolas exercem controle social e econômico não apenas através das áreas de conhecimento que possuem e das tendências que promovem, mas também através das formas de significado que distribuem, o "corpus formal do conhecimento escolar", o que pode se tornar uma forma de controle social e econômico, pois as escolas podem de uma certa forma controlar pessoas, e ajudam a controlar significados. Segundo Apple (2006), a estrutura predominante dos currículos escolares tende a se centrar no consenso, ou seja, em aceitar conteúdos e ideias sem questioná-los. Essa abordagem omite a importância da problematização do conteúdo, que é essencial para entender as complexas relações e contradições presentes na organização da vida social. Ao não incentivar os alunos a questionarem e refletir sobre o que aprendem, os currículos promovem uma ideologia de consenso que simplifica e não representa adequadamente a realidade. Para Freire (2013a), as posições autoritárias assumem saber o que as classes populares precisam sem realmente se engajar com elas e defende a democratização da organização programática dos conteúdos do currículo e do ensino.

Segundo Candau *et al.* (2013) a alteração de autoconhecimento e autopercepção geram mudanças positivas e valorização dos grupos extremamente negativados, para que isso aconteça devemos educar um cidadão de direitos, essa educação perpassa quatro aspectos fundamentais para construção da democracia: saber/conhecer direitos, desenvolver uma autoestima positiva, capacidade argumentativa, promover uma cidadania ativa e participante. O aspecto saber/conhecer direitos supõe trabalhar a história da construção de direitos através das lutas de libertação de grupos que historicamente tiveram seus direitos usurpados, reconhecer a inter-relação e organização das questões que interferem em suas lutas.

De acordo com Apple (2006) aspectos importantes da história, como a história da classe trabalhadora e a história das mulheres, são frequentemente omitidos ou

reinterpretados, em contraste, a história das elites e a história militar são comumente ensinadas. O poder econômico e cultural está se centralizando cada vez mais em grandes corporações, que são menos sensíveis às necessidades sociais que aos lucros. Após algumas conquistas sociais, o relativo progresso das mulheres e de muitos grupos minoritários ou se estagna ou se atrofia lentamente.

Freire (2013a) também destaca a importância da democratização da escola e do currículo. Ele argumenta que os educadores progressistas não devem esperar que a sociedade se democratize para começar a democratizar a escola e o ensino dos conteúdos do currículo, a transformação dos professores requer uma compreensão do contexto social do ensino e uma reflexão sobre como esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. A educação libertadora é uma situação em que tanto professores quanto alunos são aprendizes e agentes críticos do ato de conhecer.

Considerando as críticas de Apple (2006) sobre as falhas do currículo em distorcer e ocultar fatos históricos e sociais, e a observação de Freire e Shor (2013) de que o currículo oficial muitas vezes não inspira professores nem alunos, tornando-o suscetível a alternativas, emerge uma questão fundamental: se o currículo não inspira, qual é o seu valor e por que devemos estudá-lo? A importância de estudar o currículo reside exatamente na necessidade de identificar e compreender suas limitações e distorções. Ao analisar criticamente o currículo, educadores e estudantes podem se tornar mais conscientes das 'armadilhas' do currículo oculto e, assim, buscar alternativas que sejam mais significativas, inclusivas e inspiradoras.

Além disso, o estudo do currículo, mesmo que falho, proporciona uma oportunidade para reflexão e diálogo crítico, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. Freire e Shor (2013) destacam a importância da vigilância e abertura dos educadores para as armadilhas do currículo oculto, sugerindo que uma abordagem crítica e reflexiva pode ser uma ferramenta poderosa para reformar e revitalizar o ensino. Assim, ao estudar o

currículo, não apenas identificamos suas falhas, mas também exploramos potenciais caminhos para uma educação mais autêntica e empoderadora que desafia as normas existentes e promove a mudança social.

Segundo Freire e Shor (2013), os métodos tradicionais de transferência de conhecimento são penosos, não funcionam e geram resistência dos alunos. Em contraste, o método dialógico, embora também envolva trabalho, traz um potencial de criatividade e ruptura que oferece recompensas inesperadas. Freire (2013b) defende a necessidade de uma educação problematizadora, que proponha aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes permita reconhecer a interação de suas partes.

De acordo com Freire e Shor (2013), os educadores tendem a priorizar a prática em detrimento da teoria, apesar da interdependência entre ambas, a maioria das pesquisas em educação não é particularmente útil no ambiente agitado da sala de aula. Segundo Freire e Shor (2013) a teoria deve ser capaz de abranger a vida cotidiana e consideram que a incorporação do pensamento crítico à vida cotidiana é um desafio constante.

Concordamos com Young (2011) que expressa preocupação com a suposição de que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja fornecer mais orientação curricular aos professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e de conteúdo, e consequentemente, seu profissionalismo. Em um contexto político mais amplo, onde as notas dos alunos e os resultados dos testes são altamente valorizados, o currículo está se tornando cada vez mais uma forma de prestação de contas, em vez de um guia para os professores.

Freire e Shor (2013) argumentam que os estudantes estão acostumados a um sistema educacional que prioriza a transferência de conhecimento e a submissão à autoridade, os estudantes podem resistir tanto às demandas da autoridade quanto a uma abordagem de ensino não tradicional. A abordagem tradicional considera a motivação como algo que deve preceder a ação, porém, a motivação é parte

integrante da ação e ocorre durante a ação, não antes. A motivação, deve estar intrínseca ao ato de estudar e ao reconhecimento do estudante da importância do conhecimento para ele.

Freire e Shor (2013) criticam o currículo oficial por motivar os estudantes contra o trabalho intelectual, a abordagem tradicional de motivar os estudantes através de recompensas e punições externas, promessas de empregos futuros e a definição de “alfabetização” como “habilidades básicas” isoladas de um conteúdo sério de estudo, é contraproducente, essa abordagem tem levado a uma “greve de desempenho” dos estudantes, que se recusam a estudar sob as condições sociais existentes.

De acordo com Young, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. No entanto, os conceitos são sempre sobre algo. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não conseguiriam desenvolver sua compreensão e a progressão de seu aprendizado (Young, 2011). Entendo que quando se refere a conceito, Young se refere ao conhecimento científico, não a um conceito específico.

Freire e Shor (2013) também discutem a questão da linguagem acadêmica e a relevância do material de ensino para as experiências dos alunos, estes materiais são escritos em uma linguagem que os alunos não usam e tratam de temas que são irrelevantes para suas experiências, além disso, eles sugerem que as relações sociais na sala de aula podem levar à alienação e ao silêncio.

Quanto aos conceitos, que são sempre sobre algo, como expressou Young (2011), Freire propõe que embora os estudantes possam estar desmotivados na escola, eles podem ser altamente motivados fora dela, os professores devem tentar aproveitar essa motivação, utilizando temas da vida diária para a pesquisa crítica e incentivando os estudantes a se envolverem em atividades autênticas (Freire; Shor,

2013).

Para desenvolver a sala de aula dialógica, a seleção do conteúdo a ser desenvolvido é uma etapa essencial, Freire (2013b) discute a existência de "temas" que são expressões contraditórias da realidade, levando os indivíduos a assumirem posições também contraditórias. Ele argumenta que alguns indivíduos trabalham para manter as estruturas existentes, enquanto outros buscam mudanças (Freire, 2013b).

Os temas não são ditados ao povo, mas são identificados com o povo, Freire discute a existência de "situações-limites", que são envolvidas e envolvem os temas. Ele argumenta que, enquanto os temas não são percebidos como tal, as tarefas referentes a eles não são realizadas de maneira autêntica ou crítica. Ele sugere que, quando os indivíduos percebem as "situações-limites" como determinantes históricas esmagadoras, eles não conseguem transcender essas situações e vislumbrar o "inédito viável" (Freire, 2013b).

Freire sugere que o tema fundamental de nossa época é o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. Ele argumenta que para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das "situações-limites" em que os homens se acham quase coisificados (Freire, 2013b).

De acordo com Freire uma "consciência dominada" não consegue compreender plenamente a "situação-limite" em que se encontra, essa falta de compreensão crítica da totalidade de sua situação impede que as pessoas realmente a conheçam. Para Freire, seria necessário ter uma visão totalizada do contexto para, em seguida, separar ou isolar os elementos ou as parcialidades do contexto, através da cisão, voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 2013b).

Ao entender e compreender a realidade de uma nova maneira, as pessoas começam a perceber que sua compreensão e a "razão" da realidade não estão

separadas dela, e que a realidade não está separada deles, a investigação do “tema gerador”, realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, permite que as pessoas comecem a pensar de forma crítica sobre seu mundo (Freire, 2013b).

De acordo com Freire, em uma sociedade que vive uma época de irracionalismo mitificador, este passa a ser um de seus temas fundamentais. O oposto combatente deste tema seria a visão crítica e dinâmica da realidade, que busca desmascarar a mitificação e trabalha pela transformação permanente da realidade para a libertação dos indivíduos (Freire, 2013b).

A ação libertadora deve estar em correspondência com os "temas geradores" e a percepção que os indivíduos têm deles, para Freire (2013b) é necessário investigar a temática significativa e que os "temas geradores" podem ser localizados em círculos concêntricos, que vão do mais geral ao mais particular (Freire, 2013b).

Os temas identificados dentro de uma totalidade nunca devem ser abordados de maneira esquemática, pois perde-se a riqueza desses temas se forem tratados de maneira restrita e especializada, após a delimitação temática, cada especialista deve apresentar à equipe interdisciplinar um projeto para "reduzir" seu tema, buscando seus núcleos fundamentais que formam unidades de aprendizagem e fornecem uma visão geral do tema "reduzido" (Freire, 2013b).

Durante a discussão de cada projeto específico, as sugestões dos vários especialistas são anotadas e incorporadas à "redução" em elaboração, ou são incluídas em pequenos ensaios escritos sobre o tema "reduzido", esses ensaios, juntamente com sugestões bibliográficas, fornecem valiosos recursos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos "círculos de cultura". (Freire, 2013b).

Educadores, com um mínimo de conhecimento da realidade, podem escolher alguns temas básicos que funcionam como "codificações de investigação", iniciando o plano com temas introdutórios e ao mesmo tempo iniciando a investigação temática para o desenvolvimento do programa a partir desses temas (Freire, 2013b).

Isso ocorre porque a sala de aula é um espaço único e especial, onde acontecem interações significativas entre professores e alunos. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) destacam que no ensino de ciências essas interações são planejadas e sistemáticas, moldadas por diversas perspectivas pedagógicas. Essa dinâmica não apenas fortalece a relação entre os envolvidos, mas também com o próprio conhecimento que está sendo transmitido.

Além disso, a forma como os conceitos científicos são abordados é crucial para a construção do currículo e para o aprendizado dos estudantes. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), essa abordagem deve começar com temas e situações relevantes, que estejam alinhados com a estrutura do conhecimento científico. Isso inicia um processo de diálogo e questionamento, essencial para a compreensão profunda.

A abordagem temática proposta por Freire é outra ferramenta pedagógica importante. Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) ressaltam que essa metodologia se concentra na investigação temática. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), apoiando-se em Freire (2013b), argumentam que as expressões dos alunos sobre sua cultura primária são reflexos de sua percepção sobre o mundo ao seu redor. Essas expressões revelam o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, tornando-se, assim, essenciais para o processo educativo.

Freire (2013b) também enfatiza a importância da inclusão de temas relevantes no currículo, que ele chama de "temas dobradiça". Estes temas servem como pontes entre diferentes unidades temáticas, preenchendo lacunas e facilitando a compreensão. Eles também refletem a visão de mundo dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

No contexto do ensino de ciências, é fundamental reconhecer que a educação não é neutra. Os currículos carregam valores e perspectivas, e é responsabilidade dos educadores decidir qual direção tomar. Por exemplo, a questão da violência de gênero pode ser abordada como um "tema dobradiça", conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma educação mais crítica e emancipadora.

2.2. GÊNERO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL SOCIALIZAR PARA PREVENIR

Ao promover a educação para a saúde de maneira contextualizada e sistêmica, tanto o professor quanto a comunidade escolar desempenham um papel importante na formação de cidadãos. O ensino de saúde representa um desafio para a educação, especialmente quando buscamos garantir aprendizagens que possam transformar atitudes e hábitos de vida.

Pelicioni e Pelicioni (2007) esclarecem que a educação para a saúde surgiu a partir da educação sanitária. No século XX, as preocupações com a saúde estavam centradas nas doenças que devastavam os centros urbanos. As ações educativas eram voltadas para o ensino de hábitos de higiene para prevenir doenças, entretanto, a transição para a educação em saúde trouxe uma mudança em suas premissas. Agora consideramos que o indivíduo deve aprender a cuidar de sua saúde por meio de uma educação crítica e reflexiva, essa educação permeada por problematizações da realidade, é construída a partir do planejamento e do trabalho coletivo.

Segundo o Ministério da Saúde (2020) a Organização Mundial da Saúde definiu em 1946 que saúde é "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade", portanto consideramos que saúde envolve muito mais do que apenas não ter doenças, precisa incluir o bem-estar mental e social, que não é possível em situações de violência.

A presença de estratégias de construção da cidadania no currículo é uma demanda social, pois promove e protege a saúde. É importante priorizar o direito à saúde e traduzi-lo em uma prática que conscientize a população.

A saúde pública não se concentra em pacientes individuais, seu foco está em doenças, condições e problemas que afetam a saúde de muitas pessoas, figura como tema interdisciplinar e é baseada em ciência, utiliza conhecimentos de

diversas áreas, como medicina, epidemiologia, sociologia, psicologia, criminologia, educação e economia (Dahlberg; Krug, 2006).

A violência é considerada um problema de saúde pública por várias razões, inclusive financeiras, vale lembrar que Krug *et al.*, (2002) reforça que os prejuízos da violência podem levar a lesões físicas graves e até mesmo à morte, também pode ter sérias consequências para a saúde mental, levando a condições como depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático.

Misse destaca a origem da palavra violência:

[...] a palavra portuguesa 'violência' (como também em outras línguas latinas e mesmo no inglês) vem do latim 'violentia', que significava a 'força que se usa contra o direito e a lei'. Violento (violentus) é quem agia com força impetuosa, excessiva, exagerada", e como pode assumir dicotomias a depender do idioma, por exemplo "em alemão, a palavra 'gewalt' significa ao mesmo tempo 'poder' (no sentido da origem do direito) e 'violência' (no sentido de força imposta) (Misse, 2002, p. 1).

Misse (2002) discute a evolução do uso da palavra "violência", relata que ela passou a abranger uma variedade de significados, desde a força dos ventos até a expressão de emoções intensas, passando a representar qualquer quebra da ordem ou uso de meios para impor uma ordem. Em línguas latinas, palavras como "poder" e "dominação" carregam uma ambiguidade semelhante, que só é superada quando transformadas em "autoridade".

Segundo Misse (2002), a diferença crucial reside na quantidade de legitimidade conferida ao uso do poder e da violência. A violência, representa o uso de força ou dominação sem legitimidade, na ausência de conflito e resistência, a palavra "violência" não é apenas descritiva ou neutra, mas toma partido e se engaja na própria definição do ato ou do ator. A palavra "violência", quando usada de forma socialmente denunciadora, tende a reter um significado duro, que em última análise não pode ser negociado ou atenuado: um ato que viola a integridade de um indivíduo, que não permite reação e por isso o transforma em um mero objeto.

Dahlberg e Krug (2006) ressaltam que apesar da dificuldade em obter

estimativas precisas, o custo da violência para a sociedade é imenso, traduzindo-se em bilhões de dólares em despesas anuais com cuidados de saúde e perdas econômicas. A violência, embora seja um fenômeno antigo, não deve ser aceita como uma parte inevitável da condição humana, ela pode ser prevenida e suas consequências podem ser reduzidas, assim como a saúde pública tem conseguido prevenir e reduzir várias outras complicações de saúde em todo o mundo.

Segundo Dahlberg e Krug (2006) a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como "o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação"(p. 1165).

O comentário levanta uma questão central ao discutir a intencionalidade e a determinação cultural da violência, conforme Dahlberg e Krug (2006). Ao afirmar que a violência é "culturalmente determinada", os autores reconhecem que as práticas, comportamentos e atos que são considerados violentos podem variar entre diferentes culturas e contextos sociais. O que é visto como violência em uma cultura pode ser aceito ou até mesmo normatizado em outra, evidenciando a relatividade cultural na interpretação dos atos violentos.

No entanto, essa relatividade cultural não deve ser confundida com a relativização da integridade humana. A integridade física, emocional e psicológica é um valor universal que transcende as barreiras culturais. Independentemente das normas culturais, a violência, conforme descrita por Dahlberg e Krug (2006), representa uma violação dos direitos humanos e da dignidade da pessoa. Assim, ao abordar a violência de uma perspectiva cultural, é essencial manter um compromisso ético com a defesa da integridade humana, que deve ser preservada em qualquer contexto cultural. A tipologia de violência proposta pelos autores — violência autodirigida, interpessoal e coletiva — nos ajuda a compreender a amplitude do problema e a necessidade de intervenções que respeitem a diversidade cultural, mas que também promovam a proteção universal dos direitos

humanos.

Portanto, enquanto a tolerância a violência pode variar entre culturas, a preservação da integridade humana deve permanecer um princípio inegociável. A educação para a prevenção da violência, como sugerido em documentos curriculares e defendido por autores como Freire (2013b) e Apple (2006), deve levar em conta essa complexidade cultural, mas sempre com o objetivo de garantir o respeito à dignidade e aos direitos de todos os indivíduos.

Para Dahlberg e Krug (2006) uma resposta abrangente à violência deve não apenas proteger e apoiar as vítimas, precisa promover a não-violência, reduzir as agressões violentas e mudar as circunstâncias e condições que favorecem a violência. A principal barreira para a prevenção da violência é a falta de conhecimento e a percepção de que a violência é um problema criminal, em vez de um problema de saúde pública.

Saffioti (2015) argumenta que a noção de gênero, embora frequentemente interpretada como um conjunto de normas que moldam os indivíduos em homens e mulheres, deve ser ampliada para abranger as relações entre homens e entre mulheres. A autora enfatiza que, embora as relações entre homens e mulheres sejam privilegiadas devido à realidade objetiva que todos os seres humanos encontram ao nascer, a desigualdade de gênero não é natural, mas é imposta pela tradição cultural, estruturas de poder e agentes sociais.

Além disso, Saffioti (2015) destaca que a desigualdade nas relações entre homens e entre mulheres não é pré-determinada, mas pode ser construída e frequentemente é. Portanto, embora o gênero se refira principalmente às relações entre homens e mulheres, a violência entre dois homens ou entre duas mulheres também pode ser considerada como violência de gênero, especialmente quando é regida pela gramática sexual.

Embora a violência de gênero possa ser perpetrada por um homem contra outro ou por uma mulher contra outra, o vetor mais comum de violência de gênero é

do homem contra a mulher, com a falocracia servindo como um caldo de cultura para essa violência (Saffioti, 2015).

Saffioti (2015) discute a prevalência da violência doméstica, que ocorre predominantemente no ambiente doméstico, mas pode se manifestar em outros contextos, como no local de trabalho. A autora questiona se a violência de gênero, seja em geral ou especificamente intrafamiliar ou doméstica, é sempre recíproca. Ela argumenta que mesmo que fosse, o que não é o caso, as mulheres estariam em desvantagem devido à força física superior dos homens e à sua dominância no terreno sexual.

Embora as mulheres possam reagir à violência de seus parceiros, sua violência é geralmente reativa. No entanto, isso não exclui a existência de mulheres violentas, embora sejam raras devido à supremacia masculina (Saffioti, 2015).

Saffioti (2015) também aborda a ideologia de defesa da família, que muitas vezes impede a denúncia de abusos sexuais perpetrados por pais contra seus próprios filhos e a tolerância de violências físicas e sexuais contra as próprias mães. Ela argumenta que a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos.

A autora conclui que a violência, seja física, sexual, emocional ou moral, não ocorre isoladamente e que a violência emocional e moral está sempre presente em qualquer forma de agressão. Ela também argumenta que a violência de gênero, e mais especificamente a violência intrafamiliar e doméstica, é um mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero (Saffioti, 1999).

Saffioti (2015) argumenta que a compreensão de que as diferenças são inerentes à natureza, mesmo que esta tenha sido modificada pela ação humana, enquanto a igualdade é um conceito que surge no âmbito político, parece estar além do alcance de uma ideologia de gênero que naturaliza os papéis sociais com base nas diferenças sexuais. A autora enfatiza que a relevância das diferenças só pode ser apreciada no contexto da igualdade. Como ela afirma, "A consideração das

diferenças só faz sentido no campo da igualdade. Assim, o par da diferença é a identidade, enquanto o da igualdade é a desigualdade, sendo esta que se precisa eliminar" (Saffioti, 2015, p. 82). Portanto, a luta pela igualdade de gênero deve se concentrar na eliminação da desigualdade, ao invés de se concentrar apenas na aceitação das diferenças.

Amor e respeito são dois pilares fundamentais para a construção de relações saudáveis e harmoniosas. O amor, embora seja um sentimento profundo e significativo, não é uma obrigação e não pode ser imposto. Como Saffioti (2015, p. 83) afirma, "Amar o outro não constitui uma obrigação, mesmo porque o amor não nasce da imposição". No entanto, o respeito é um dever de todos os cidadãos, independentemente de quem seja o outro - seja mulher, negro, pobre. O respeito é um princípio básico que deve ser observado em todas as interações humanas, pois é através do respeito que reconhecemos a dignidade e a igualdade de todos os indivíduos. Portanto, enquanto o amor pode ser um sentimento que floresce naturalmente, o respeito é uma escolha consciente que devemos fazer todos os dias para garantir a justiça e a equidade em nossa sociedade.

As pessoas que lutam e defendem as vítimas de violência não estão livres dos agressores, essa violência é agora reconhecida como Violência Isoladora (Vidu *et al.*, 2021). Vidu *et al.* (2017) inicialmente definiram o Assédio Sexual de Segunda Ordem (SOSH) como a violência física e/ou psicológica perpetrada contra aqueles que apoiam vítimas de assédio sexual. Esses apoiadores, que podem ser indivíduos, grupos ou instituições, tornam-se alvos de violência quando acompanham as vítimas no processo de denúncia ou quando as defendem de revitimização.

A superação da violência de gênero requer um amplo apoio social às vítimas, que é dramaticamente limitado pela violência contra aqueles que se posicionam em favor das sobreviventes (Vidu *et al.*, 2017). Portanto, a luta contra a violência de gênero exige ações para proteger tanto as vítimas primárias quanto aquelas que são vítimas de Violência Isoladora (Vidu *et al.*, 2021).

A mudança na denominação de "Assédio Sexual de Segunda Ordem" para

"Violência Isoladora" reflete uma compreensão mais profunda e abrangente da natureza desta forma de violência. Este termo não apenas engloba a violência direta experimentada pelas vítimas primárias, mas também destaca a violência sofrida por aqueles que se posicionam em solidariedade com as vítimas, muitas vezes enfrentando isolamento, estigmatização e represálias. A adoção deste termo busca ampliar o escopo de proteção e apoio, reconhecendo que a luta contra a violência de gênero é uma responsabilidade coletiva que requer a segurança e o empoderamento de todos os envolvidos no processo de denúncia e recuperação, promovendo uma linguagem que é inclusiva e representativa da realidade multifacetada da violência de gênero (Vidu *et al.*, 2021).

A Violência Isoladora, inclui represálias, lesões, difamação, disseminação de boatos, assédio moral, bullying, estigmatização, isolamento, e discriminação na vida profissional ou social de uma pessoa, ou estereótipos sobre ela, sua família, seus amigos ou seus colegas (Vidu *et al.*, 2021). Essa violência cria problemas profissionais e psicológicos para os apoiadores e desestimula outras pessoas a apoiarem os sobreviventes e a denunciar casos sobre os quais possam ter conhecimento.

Para colocar as vítimas como primeira preocupação, é argumentado que é importante que elas se sintam empoderadas e apoiadas pela sociedade (Vidu *et al.*, 2017). No entanto, para garantir que as vítimas se sintam apoiadas, é necessário proteger aqueles que as defendem, fortalecendo a rede de apoio para que as vítimas sejam encorajadas a seguir com as denúncias.

A Violência Isoladora ocorre em diferentes contextos sociais e pode afetar qualquer pessoa, de qualquer idade, em qualquer ambiente (Vidu *et al.*, 2021). O principal objetivo nesses contextos é apoiar e assumir uma posição clara em favor da vítima de qualquer situação de assédio sexual.

A importância de capacitar os "espectadores" é enfatizada, pois eles têm um papel fundamental no apoio às vítimas (Vidu *et al.*, 2017). Portanto, é importante promover mais diálogo e solidariedade, criando contextos ideais para aumentar a

conscientização e promover os mecanismos de prevenção do assédio. Além disso, é crucial proteger as vítimas de Violência Isoladora na comunidade educacional (Vidu *et al.*, 2021).

A mídia desempenha um papel importante na quebra do silêncio (Vidu *et al.*, 2017). É importante que a mídia apresente material rigoroso, use linguagem precisa e promova a visibilidade das mulheres. A violência sexual é questão de interesse público e não um segredo de Estado.

É importante avançar na aprovação de ações e leis concretas que expressem apoio às vítimas, bem como a criação de um mecanismo para oferecer educação aos jovens e treinar todos os profissionais que trabalham em serviços e instituições públicas sobre o tema do assédio sexual (Vidu *et al.*, 2017).

Para avançarmos na superação da desigualdade de gênero, que é um dos fatores contribuintes para a violência de gênero, é fundamental compreendermos a dinâmica dessas relações. Além disso, o feminismo dialógico pode desempenhar um papel crucial nesse processo, pois promove a inclusão do diálogo como uma ferramenta para superar essas desigualdades. A seguir, exploraremos brevemente esse tópico.

2.3. AS CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO DIALÓGICO

A questão das relações de gênero é entendida como as interações sociais entre homens e mulheres, bem como entre indivíduos do mesmo sexo. Essas relações não são determinadas por características biológicas, mas são um produto social que legitima relações de poder, que podem ser transformadas (Scott, 2017).

Destacam a situação das mulheres nessa dinâmica, apontando que, apesar dos avanços, elas ainda são as mais afetadas pela ideologia sexista e enfrentam restrições significativas de oportunidades. Podemos entender melhor essa dinâmica ao olhar para os dados de violência contra as mulheres no Brasil, pela forma como a

divisão sexual do trabalho relega empregos precários a mulheres de baixa renda e baixa escolaridade, e pela ausência de mulheres em posições de poder e decisão. (Cherfen; Mello; Santos, 2010).

O Feminismo Dialógico (Puigvert, 2001 *apud* Cherfen; Mello; Santos, 2010) se destaca no debate internacional sobre estudos de gênero, este é um feminismo que busca intensificar o diálogo entre diferentes mulheres, com o objetivo de incluir o maior número possível de mulheres nos debates e lutas do movimento. Este feminismo busca superar as relações de opressão sofridas pelas mulheres, inclusive aquelas que ocorrem entre as próprias mulheres, e é orientado principalmente pelo princípio da igualdade na diversidade (Cherfen; Mello; Santos, 2010).

Para Cherfen, Mello e Santos (2010) a intersubjetividade é fundamental para a luta das mulheres pela igualdade, pois a possibilidade de transformação das relações de gênero surge da interação entre as mulheres e entre elas e os homens, bem como da interação com o sistema.

Durante duas décadas de existência do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), os grupos de mulheres têm sido uma das iniciativas focadas em promover uma sociedade mais equitativa. A crescente violência no Brasil ressalta a importância de medidas preventivas em diversos setores. Estabelecido em 2007, o grupo de mulheres do NIASE faz parte do segmento "Prevenção de Violência e Educação Antirracista" do núcleo. Este grupo é composto por mulheres de variadas origens, que discutem temas relevantes para suas vidas e buscam soluções para superar as adversidades e desigualdades que enfrentam. A diversidade deste grupo, que inclui mulheres de diferentes raças, religiões, orientações sexuais, identidades de gênero, classes e idades, tem sido fundamental para o aprendizado mútuo e o reforço dos laços em defesa dos direitos femininos e na luta contra a violência de gênero. As conversas são baseadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica e do Feminismo Dialógico, apoiados por evidências científicas. Entre as ações mais recentes do grupo, destaca-se o trabalho voltado para a prevenção da violência contra mulheres no ambiente universitário (Bozzini;

Consonni; Prudêncio, 2022).

O grupo de homens do NIASE, conforme destacado no artigo de Ferreira Galli et al. (2022), também desempenha um papel crucial na promoção de uma sociedade mais equitativa. Este grupo, formado por homens de diferentes origens, idades e classes sociais, foca na desconstrução das masculinidades tradicionais e na promoção de novas formas de ser homem, que sejam mais inclusivas e não violentas. Assim como o grupo de mulheres, o grupo de homens utiliza os princípios da Aprendizagem Dialógica para fomentar discussões sobre a responsabilidade masculina na prevenção da violência de gênero e na construção de relações mais igualitárias e respeitadas. O trabalho conjunto desses grupos tem sido essencial para criar um ambiente de apoio mútuo e transformação social, evidenciando a importância de engajar homens na luta pela igualdade de gênero (Ferreira Galli et al., 2022).

A identidade é vista como uma construção dinâmica, moldada pelo contexto social e cultural, e sempre em movimento. O desafio é ampliar os direitos para que todas as identidades sejam respeitadas e protegidas, permitindo a cada indivíduo viver sua diferença. Isso envolve a luta dos grupos identitários, como as mulheres, para se auto representarem, expressar sua experiência de opressão e buscar formas de superar essa realidade.

Segundo Puigvert e Muñoz (2012), historicamente, as mulheres com formação acadêmica dominaram e direcionaram os debates feministas, muitas vezes silenciando as vozes das mulheres mais marginalizadas. No entanto, um grupo diversificado de mulheres, autodenominadas "as outras mulheres", tem desafiado essa dinâmica. Essas "outras mulheres" têm enfrentado exclusão em várias situações, particularmente em espaços compartilhados com mulheres acadêmicas ou especialistas em serviços públicos voltados para mulheres. No entanto, através da organização e do ativismo, elas têm impulsionado o movimento feminista e promovido transformações em suas vidas pessoais, lares e comunidades (Puigvert; Muñoz, 2012).

Essas transformações são evidentes em serviços locais destinados a melhorar a qualidade de vida das mulheres com poucos recursos, muitas vezes pertencentes a minorias culturais e sem formação acadêmica. Esses serviços são frequentemente projetados e gerenciados por mulheres "especialistas" com formação acadêmica, que muitas vezes não entendem as necessidades e interesses reais das mulheres (Puigvert; Muñoz, 2012).

A participação cívica dessas "outras mulheres" é caracterizada por sua capacidade de superar relações desiguais. O poder do movimento dessas mulheres reside no empoderamento e na autoconfiança que elas adquirem, permitindo que suas vozes, antes silenciadas, sejam ouvidas e que elas participem dos processos de tomada de decisão que afetam suas vidas e suas comunidades (Puigvert; Muñoz, 2012).

A violência, uma manifestação extrema de desrespeito à identidade e à dignidade do indivíduo, não se limita a relações heterossexuais, ela permeia outras formas de relacionamentos, incluindo aqueles entre pessoas do mesmo sexo. De acordo com Santos (2012) a falta de esforços para prevenir e combater a violência conjugal lésbica é observada internacionalmente. As políticas e intervenções institucionais em torno da violência doméstica geralmente refletem uma visão heteronormativa, resultado da tradição dos estudos sobre família e sexualidade que, até a década de 1990, se concentravam principalmente em relações entre pessoas de sexos diferentes. Como consequência, outras formas de violência de gênero, incluindo a violência transfóbica e bifóbica, bem como a violência doméstica entre pessoas do mesmo sexo, tendem a ser invisibilizadas.

Santos (2012) argumenta que é importante considerar a violência de uma perspectiva multifacetada, que inclua suas várias formas e nuances. Há uma ênfase excessiva na violência física, enquanto formas igualmente prejudiciais de violência emocional, psicológica e simbólica são frequentemente negligenciadas. Essas formas de violência foram identificadas como comuns entre as participantes lésbicas do estudo exploratório conduzido por Santos (2012).

Para fortalecer a prevenção e o combate à violência conjugal lésbica, Santos (2012) sugere várias medidas de intervenção. Isso inclui o envolvimento da academia para produzir conhecimento confiável sobre a violência conjugal entre mulheres, a consolidação do trabalho associativo por parte das organizações LGBT, e a formação de agentes institucionais em três áreas principais: educação, saúde e justiça.

No campo da educação, Santos (2012) argumenta que é necessário desenvolver políticas educacionais que não apenas abordam o bullying nas escolas, mas também expandem a discussão para incluir a violência conjugal, independentemente da orientação sexual. Isso significa que as políticas educacionais devem ser inclusivas e abrangentes, considerando os diversos fatores associados a cada tipo de violência.

Além disso, Santos (2012) enfatiza que uma comunidade escolar que se dedica de forma inequívoca à luta contra a violência estará mais preparada para denunciar e combater a violência em todos os seus contextos. Isso implica a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, e onde a violência de qualquer tipo seja inaceitável.

Segundo Connell e Messerschmidt (2013) às relações de gênero são áreas de tensão e que um padrão de masculinidade é hegemônico quando fornece uma solução para essas tensões, tendendo a estabilizar ou reconstituir o poder patriarcal. No entanto, eles também reconhecem que a masculinidade hegemônica pode ser contestada e substituída por novas formas de masculinidade, o que oferece um elemento de otimismo em uma teoria que, de outra forma, pode ser bastante sombria.

O conceito de "masculinidade hegemônica", se distingue de outras formas de masculinidade, particularmente das masculinidades subordinadas. Embora a masculinidade hegemônica não seja a norma em termos estatísticos - ou seja, não é adotada pela maioria dos homens - ela é normativa no sentido de que é a forma mais honrada de ser homem. Ela exige que todos os outros homens se posicionem

em relação a ela e legitima a subordinação das mulheres aos homens (Connell; Messerschmidt, 2013).

Connell e Messerschmidt (2013) também discutem a ideia de "cumplicidade masculina", que se refere aos homens que se beneficiam do patriarcado sem adotar uma forma forte de dominação masculina. A hegemonia, neste contexto, não se refere necessariamente à violência, mas à ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão. Esses conceitos são abstratos e definidos em termos da lógica do sistema patriarcal de gênero, assumindo que as relações de gênero são históricas e, portanto, as hierarquias de gênero estão sujeitas a mudanças.

As pesquisas sobre violência contra as mulheres têm desafiado muitas das suposições existentes sobre a violência de gênero e a eficácia das ações destinadas a solucionar este problema. De acordo com Flecha, Puigvert e Rios (2013), duas conclusões comuns na literatura sobre o assunto são reforçadas. Primeiramente, a responsabilidade direta pela violência contra as mulheres recai sobre os agressores. As evidências que eles encontraram refuta claramente a suposição sexista de que as mulheres de alguma forma provocam a violência contra elas ou que a falta de coragem das mulheres para denunciar é um fator contribuinte.

Flecha, Puigvert e Rios (2013) argumentam que a combinação da perpetuação das desigualdades de gênero com as mensagens massivas que recebemos desde o nascimento resulta em uma socialização que leva a uma dependência de agressões violentas em alguns meninos e uma dependência de meninos violentos em algumas meninas. Além disso, eles observam que em muitos casos de violência contra as mulheres, o fato de ser amiga ou mesmo parente direta de uma vítima não é um obstáculo para sentir e expressar desejo pelo agressor.

As concepções de masculinidade têm passado por transformações ao longo do tempo, resultando no surgimento de novas formas de expressão e identidade masculina. Flecha, Puigvert e Rios (2013) introduzem três categorias emergentes que refletem essa evolução: as Masculinidades Tradicionais Dominantes (TDM), as

Masculinidades Tradicionais Oprimidas (OTM) e as Novas Masculinidades Alternativas (NAM).

As TDM representam as normas de gênero historicamente dominantes e patriarcais, enquanto as OTM refletem as experiências de homens marginalizados dentro dessas normas tradicionais, já as NAM representam uma ruptura com as normas de gênero tradicionais, abraçando a igualdade de gênero, a diversidade e a inclusão. Essas novas formas de masculinidade desafiam as concepções tradicionais de "ser homem" e abrem caminho para uma compreensão mais ampla e inclusiva da masculinidade (Flecha; Puigvert; Rios, 2013).

Os pesquisadores também ressaltam a importância de analisar a socialização e as influências sociais na atração pela violência. Cuxart, Simon e Alcantud (2010) e Flecha, Puigvert e Rios (2013) relatam que os centros educacionais, bem como a mídia e as políticas públicas, desempenham um papel crucial na configuração dos modelos de atratividade e identidade sexual dos adolescentes. No entanto, muitas vezes esses contextos reforçam um modelo hegemônico de sexualidade que marginaliza e oprime outras identidades sexuais.

Flecha (2012), concorda que a mídia desempenha um papel importante na promoção da atração pelo modelo masculino violento. Personagens que retratam heróis agressivos, violentos e individualistas são apresentados como modelos alternativos e bem-sucedidos. No entanto, quando os homens são mostrados em tarefas domésticas, por exemplo, eles são ridicularizados. Essas interações sociais que associam o modelo masculino atraente à dominação podem ser transformadas por meio da socialização e da educação.

Em estudo de Messner *et al.* (2020), os autores examinam como as representações midiáticas de masculinidades tóxicas continuam a prevalecer, com ênfase em personagens masculinos que exercem violência e dominação como formas de afirmar seu poder e status social. Eles destacam que, mesmo em tempos recentes, a mídia tende a glorificar figuras masculinas que seguem esses estereótipos, ao passo que homens envolvidos em atividades domésticas ou

expressando emoções são frequentemente ridicularizados ou vistos como anomalias.

Messner et al. (2020) argumentam que essa dinâmica perpetua um ciclo de masculinidade hegemônica que não só influencia o comportamento dos homens, mas também molda as expectativas sociais sobre o que é considerado "masculino" e "bem-sucedido". No entanto, os autores sugerem que, através de intervenções educacionais e mudanças na representação midiática, é possível promover modelos de masculinidade mais saudáveis e equitativos, desafiando os estereótipos tradicionais e oferecendo alternativas mais positivas para os jovens.

De acordo com Flecha, Puigvert e Rios (2013), a violência contra as mulheres não é perpetrada apenas por homens com os quais mulheres têm uma relação permanente. A violência pode ser exercida por homens violentos, independentemente da duração da relação. Assim, o foco não está na duração do relacionamento, mas sim no tipo de homem com quem as mulheres escolhem se envolver. O argumento de que o amor romântico é a causa da violência contra as mulheres é refutado pelos pesquisadores. Eles destacam que muitas mulheres são agredidas ou até mesmo mortas por homens com os quais tiveram uma relação esporádica.

De acordo com Flecha (2012), pesquisas internacionais indicam que o risco de ser vítima de violência de gênero está mais diretamente relacionado à experiência de violência em relacionamentos afetivos e sexuais precoces do que ao ambiente familiar abusivo.

De acordo com a pesquisa realizada por Cuxart, Simon e Alcántud (2010), os resultados revelam uma preocupante dinâmica de atração entre os adolescentes. Muitas meninas afirmam sentir atração por meninos que menosprezam as mulheres e cujos comportamentos estão alinhados com os padrões tradicionais de masculinidade. Essa atração, por sua vez, leva a uma desvalorização dos meninos que não se enquadram nesse papel, criando uma certa rejeição por parte das adolescentes em relação aos rapazes que são atenciosos e tratam-nas bem. É

interessante notar que alguns meninos também reconhecem o efeito "contraproducente" de uma atitude atenciosa, pois ela parece não despertar o mesmo interesse e atração nas meninas.

Segundo Cuxart, Simon e Alcantud (2010), nesse contexto, observa-se uma clara distinção entre os "amigos" e os rapazes pelos quais as adolescentes se apaixonam. Os meninos que possuem valores como sensibilidade, solidariedade e respeito são considerados "monótonos" e sem atrativos, enquanto aqueles que menosprezam as mulheres são vistos como mais atraentes. Essa dinâmica revela a importância que é atribuída ao físico e à posse das mulheres como objetos, ao invés de valorizar a igualdade e o respeito mútuo nas relações afetivas.

Além disso, os resultados também mostram que as jovens entrevistadas possuem uma compreensão limitada sobre a complexidade das relações afetivas, elas associam sua atratividade ao número de relacionamentos que tiveram, o que nem sempre reflete as avaliações feitas por seus pares. A falta de consciência sobre os critérios de atração pode contribuir para a reprodução de padrões machistas e violentos nos relacionamentos entre os jovens (Cuxart; Simon; Alcantud 2010).

No entanto, a pesquisa também identifica adolescentes, tanto meninos quanto meninas, que não seguem os parâmetros hegemônicos de atração e escolha. Esses jovens demonstram atitudes e valores de respeito e amor que promovem a igualdade nas relações afetivas. Eles escolhem parceiros que tratam com respeito e igualdade, rejeitando aqueles que não o fazem. Esses comportamentos transformadores indicam que é possível desenvolver uma socialização que promova desejos e motivações não associados à violência de gênero.

Em estudo de Doyle *et al.* (2021), os autores investigaram as percepções de jovens adolescentes em relação às dinâmicas de gênero e poder nos relacionamentos, destacando como os estereótipos de masculinidade e feminilidade continuam a moldar as interações afetivas.

Doyle *et al.* (2021) encontraram evidências de que os padrões hegemônicos

de atração ainda prevalecem entre os adolescentes, com muitos jovens associando a masculinidade à dominância e a feminilidade à submissão. Os meninos que exibem características como empatia, respeito e sensibilidade são frequentemente desvalorizados, enquanto aqueles que demonstram comportamentos de controle e desprezo pelas parceiras são percebidos como mais atraentes.

No entanto, o estudo também revela um aumento na conscientização entre alguns jovens sobre a importância de relacionamentos baseados na igualdade e no respeito mútuo. Adolescentes que desafiam os estereótipos tradicionais e buscam parcerias igualitárias mostram uma tendência crescente em rejeitar os padrões machistas e violentos. Doyle *et al.* (2021) argumentam que essas mudanças indicam um potencial para transformar as relações afetivas por meio de uma educação que promova valores de respeito e igualdade, o que é fundamental para prevenir a violência de gênero.

Diante desses resultados, fica evidente a necessidade de intervenções e propostas de prevenção que abordem a influência dos padrões machistas e violentos nas relações afetivas dos adolescentes. Essas intervenções devem ir além do foco nas vítimas de violência e envolver a educação social em todas as áreas de cuidado de crianças e jovens. É fundamental promover uma reflexão crítica sobre as noções de atração e amor, enfatizando a importância do respeito, da igualdade e da desconstrução dos estereótipos de gênero para a construção de relacionamentos saudáveis e livres de violência.

Embora os estereótipos de gênero ainda sejam influentes, há um movimento crescente entre os jovens em direção a relacionamentos mais saudáveis e igualitários, o que aponta para a necessidade contínua de intervenções educativas focadas na desconstrução dos padrões de atração associados à violência e ao machismo.

A busca pela ascensão social através das relações é um fator que contribui para a violência de gênero, Alonso Olea, Mariño Fernández e Rué Rosell (2012), destacam a escassez de pesquisas relacionadas "à miragem da ascensão" e a

necessidade de aprofundar essas questões para gerar novos conhecimentos científicos que contribuam para a superação da violência de gênero. Os resultados obtidos revelam a existência desse fenômeno nas relações afetivo-sexuais de adolescentes e jovens, como uma consequência dos processos de socialização pelos quais passamos.

Segundo Alonso Olea, Mariño Fernández e Rué Rosell (2012) os processos de socialização relacionados à miragem da mobilidade ascendente baseiam-se em percepções e valores internalizados, que encorajam a busca por status, alto valor social e popularidade, muitas vezes associados ao exercício de poder, dominação e desprezo em relação às outras pessoas, esses processos são influenciados pelas interações entre jovens e adolescentes com seus amigos, familiares e também pelos meios de comunicação e redes sociais.

Nesse contexto, a pesquisa empreendida por Alonso Olea, Mariño Fernández e Rué Rosell (2012) contribui para ampliar o conhecimento sobre a miragem da ascensão e seus impactos nas relações afetivo-sexuais de adolescentes e jovens. Ao compreendermos melhor esses processos de socialização, poderemos desenvolver estratégias mais efetivas de prevenção e intervenção, visando a construção de relações saudáveis e igualitárias, livres de violência de gênero.

Flecha (2012) argumenta que a socialização e a educação das meninas desempenham um papel crucial na determinação se elas enfrentarão ou não a violência baseada em gênero em seus relacionamentos atuais ou futuros. Segundo o autor, há uma socialização que promove modelos violentos ou potencialmente violentos, seguindo um padrão de masculinidade hegemônica, como mais atraentes, enquanto modelos não violentos são apresentados como "convenientes", mas não como "excitantes". Essa perspectiva é exemplificada pela clássica separação entre "um amigo a quem eu conto os meus problemas, mas ele é apenas um amigo" e uma pessoa "que se sente desesperadamente atraída por mim e me ignora e/ou me trata mal" (Flecha, 2012).

É importante ressaltar que as emoções e os desejos não são geneticamente

determinados ou inevitáveis, mas são influenciados pelo processo social de socialização nas relações afetivas. Portanto, existe a possibilidade de uma socialização que permita o desenvolvimento de desejos e motivações que não estejam vinculados à violência e que, nesse sentido, possam contribuir para a prevenção da violência de gênero (Cuxart; Simon; Alcantud, 2010).

Segundo Flecha (2012), o amor não é instintivo, irracional ou irremediável, mas sim uma construção social que é gerada, mantida e adquire significado por meio do diálogo entre as pessoas envolvidas. O autor ressalta que a atração por determinados modelos masculinos e femininos está estreitamente ligada aos processos de socialização. Por meio das interações sociais, internalizamos modelos de atração e preferências que posteriormente nos levam a desejar ou rejeitar determinados modelos (Flecha, 2012).

De acordo com Flecha (2012), o modelo tradicional de relacionamento é baseado em séculos de história, onde as relações afetivas e sexuais eram fundamentadas na desigualdade e na impossibilidade de combinar paixão com estabilidade ou ternura. Nesse modelo, a atração é transmitida como sendo por pessoas que se encaixam no modelo hegemônico de masculinidade, baseado no poder e na desigualdade, enquanto o afeto e a amizade são associados às pessoas consideradas "boas" (Flecha, 2012).

No entanto, o modelo tradicional é baseado em uma visão biologistica da atração e do amor, apresentando-os como algo "inevitável" e inescapável. Entrevistas realizadas com adolescentes revelam que eles acreditam ser "inevitavelmente" atraídos por pessoas que provavelmente os tratarão mal. Esse modelo também reproduz padrões duplos, onde pessoas que tratam mal são escolhidas para relacionamentos apaixonados e passageiros, enquanto as consideradas "boas" são escolhidas para relacionamentos estáveis, porém sem paixão. Essas relações baseadas no modelo tradicional resultam em insatisfação e infelicidade, devido à falta de união entre paixão, excitação, afeto e ternura (Flecha, 2012).

Por outro lado, o modelo alternativo de relacionamento rompe essa conexão entre atração e violência, assim como a separação entre amizade e paixão, ternura e excitação. Esse modelo valoriza a intersubjetividade e o diálogo como forma de superar o modelo tradicional e as desigualdades que ele implica. Flecha (2012) destaca que esse novo modelo alternativo defende que o amor entre iguais é possível, que existe amor após a emancipação e que a liberdade e o amor não são opostos irreconciliáveis.

A atração e os padrões de atração são construções sociais, criadas por meio de interações sociais, o que significa que é possível transformá-los para alcançar relacionamentos afetivos e sexuais satisfatórios. O diálogo e a reflexão são fundamentais para aprofundar os valores daqueles que são atraentes por serem não violentos, bem como para evitar relacionamentos insatisfatórios e livres de violência (Flecha, 2012).

A pedagogia desempenha um papel crucial ao promover modelos masculinos igualitários e desprezar aqueles que reproduzem desigualdades de gênero e provocam violência, tornando os modelos igualitários mais atraentes (Flecha, 2012).

No contexto da prevenção da violência de gênero, Flecha (2012) destaca que não se trata apenas de uma educação em valores sobre o que é benéfico ou prejudicial para os menores em suas vidas afetivas, nem se limita à prevenção de possíveis violências nas relações. O autor propõe três campos de ação para a prevenção da violência de gênero. O primeiro foca nas relações esporádicas ou flertes, um campo muitas vezes esquecido nas campanhas de prevenção. O segundo campo é o trabalho em direção a novas masculinidades, não apenas na criação de modelos masculinos mais igualitários, mas também na conexão desses modelos com atração. Por fim, a promoção de redes de solidariedade feminina que rompem o silêncio, apoiam as vítimas e rejeitam os agressores (Flecha, 2012)..

A abordagem das Novas Masculinidades Alternativas (NAM) implica um modelo de relações sexuais e afetivas que são simultaneamente atraentes e livres de violência. Os homens que adotam as NAM rejeitam o padrão duplo de

masculinidade, que associa a masculinidade igualitária apenas às tarefas domésticas. No entanto, a linguagem do desejo, a capacidade de despertar atração e ser desejado, ainda não foi totalmente incorporada nesse modelo. Portanto, um homem igualitário, que é "bom" no sentido ético, mas não desperta atração, não contribui para a superação da violência contra as mulheres. É necessário combinar a linguagem da ética com a linguagem do desejo para que os homens que são "bons" e "atraentes" sejam vistos como desejáveis e atraentes (Flecha; Puigvert; Rios, 2013).

Os homens que adotam as NAM não veem conflito entre expressar seus sentimentos e emoções e serem fortes. A força, nesse contexto, não está associada ao poder físico, mas sim à resistência emocional em relação às normas dominantes de masculinidade. Os homens NAM são ativos na luta contra a violência de gênero e buscam relações igualitárias baseadas no desejo e no amor. Esses homens desafiam as atitudes negativas vindas dos homens que seguem as normas de masculinidade tradicionais (DTM), como o sexismo e o racismo. A combinação da força emocional e da autoconfiança nesse processo contribui para despertar o desejo e a atração (Flecha; Puigvert; Rios, 2013).

Flecha, Puigvert e Rios (2013) demonstram que as Novas Masculinidades Alternativas (NAM) estão desafiando as normas de gênero tradicionais e contribuindo para a prevenção e erradicação da violência contra as mulheres. Essas novas formas de masculinidade combinam atração e igualdade, rompendo com o padrão duplo que permeia as concepções tradicionais de masculinidade. A linguagem do desejo desempenha um papel fundamental nesse processo de transformação.

Sem limites aceitáveis para a violência ou seja a tolerância é zero, essa a proposta de Puigvert para uma sociedade sem violência. Lidia Puigvert ao ser entrevistada por Elorza e Luna (2014) relata que "as evidências científicas mostram que é necessário criar contextos livres de violência e isso significa que ninguém pode bater em ninguém na escola ou que quando alguém bate, será rejeitado pelo

resto de seus colegas de classe" (Elorza; Luna, 2014, p.29, tradução nossa). Essa abordagem visa promover um ambiente seguro e respeitoso, no qual comportamentos agressivos sejam desencorajados e crianças que promovam atitudes de respeito e não-violência sejam valorizadas.

Lidia Puigvert afirma que "as evidências científicas também indicam que, quando duas crianças batem uma na outra na escola, uma deve sempre vir em auxílio daquela que está sendo agredida, e que não se deve desconfiar da vítima ou ficar de braços cruzados e assistir" (Elorza; Luna, 2014, p.30, tradução nossa). Essa postura ativa diante da violência contribui para a proteção da vítima e reforça a mensagem de repúdio à violência.

A pesquisadora cita ainda um exemplo concreto de sucesso na promoção de um ambiente livre de violência na escola Cappont, cidade de Lleida, localizada na Espanha, onde "toda a comunidade, não apenas professores, mas também famílias e alunos, têm um acordo muito claro de que não permitirão qualquer tipo de agressão por parte de ninguém" (Elorza; Luna, 2014, p.30, tradução nossa). Esse compromisso coletivo resulta em um ambiente escolar harmonioso, no qual os conflitos são resolvidos de forma pacífica e a violência é considerada inaceitável.

No entanto, no contexto da superação da violência de gênero, ainda há muito a ser feito, sobre isso Puigvert considera que "não temos trabalhado nisso e o que temos feito, muitas vezes, tem ficado sem evidências científicas por trás disso" (Elorza; Luna, 2014, p.30, tradução nossa), essa constatação revela a necessidade de um maior embasamento científico e uma abordagem mais efetiva na abordagem da violência de gênero.

Lidia Puigvert ressalta também que "o que caracteriza o amor romântico hoje em dia é que ele é livre de violência e pode ocorrer em relações estáveis ou esporádicas, heterossexuais ou homossexuais" (Elorza; Luna, 2014, p.30, tradução nossa). No entanto, ela levanta a questão de que, muitas vezes, nas atividades escolares, o sexismo presente em histórias é confundido com violência baseada no gênero. Ela destaca que "a violência baseada no gênero é sexista, mas nem todo

sexismo é violência baseada no gênero" (Elorza; Luna, 2014, p.30, tradução nossa). Essa distinção é crucial para uma compreensão adequada dos fenômenos de violência e sexismo.

Precisamos repensar não apenas o conceito de amor romântico, mas também a forma como é abordado nas atividades escolares, sobre isso Lidia Puigvert afirma que "o amor romântico do século XXI deve ser traduzido naquilo que é a realidade deste século, um amor romântico que é desejável porque é diverso, que não pode ser hegemônico, que pode ou não ser para a vida e no qual há muito mais fórmulas" (Elorza; Luna, 2014, p.31, tradução nossa), as evidências científicas indicam a necessidade de criar ambientes livres de violência nas escolas, com atitudes de respeito e não-agressão sendo incentivadas. No entanto, a abordagem da violência de gênero e do amor romântico requer uma reflexão mais aprofundada e embasada em evidências científicas para promover relações saudáveis e livres de violência.

Flecha (2012) destaca que a família desempenha um papel essencial na socialização das crianças. No entanto, sua participação na esfera educacional é frequentemente limitada por várias barreiras. Além disso, os profissionais da educação tendem a ter uma visão estreita da família, geralmente se referindo apenas à mãe, ao pai ou ao tutor substituto.

De acordo com Flecha (2012) uma mudança de perspectiva é necessária, passando das Associações de Pais e Mães (AMPAS) para as Associações de Familiares (AFAS), a fim de abranger uma visão mais ampla da família. Essa visão inclui não apenas os pais, mas também irmãos, tios, tias, novos parceiros da mãe, parceiros e outros membros que desempenham um papel ativo no ambiente familiar.

A questão-chave discutida é quem tem a capacidade de identificar situações de violência de gênero em crianças. Embora pais e professores muitas vezes não estejam cientes do que acontece nas relações emocionais e sexuais das crianças, frequentemente são irmãos, primos, monitores e, especialmente, colegas de classe que acabam sabendo o que ocorre com seus pares. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância de envolver a família de forma ampla na prevenção da violência de

gênero (Flecha, 2012).

Apesar de todas as necessidades apontadas pelos autores abordados neste referencial teórico, o governo federal brasileiro, especialmente durante a gestão de Michel Temer e Jair Bolsonaro, pautado em uma agenda conservadora e influenciado por setores religiosos, atacou o ensino em Educação em Gênero e Sexualidade.

O ensino de Ciências desempenha um papel crucial na abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade, fornecendo uma base científica sólida para discutir essas questões de maneira informada e crítica. A resistência promovida por movimentos ultraconservadores, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que busca excluir esses temas dos currículos escolares, contrasta diretamente com a necessidade de educar os estudantes sobre aspectos fundamentais de saúde e comportamento humano, os quais são amplamente respaldados por evidências científicas (Barroso; Silva, 2020).

As Ciências oferecem ferramentas indispensáveis para compreender a diversidade humana, incluindo a variação biológica e as construções sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Ao abordar, por exemplo, reprodução humana, genética, desenvolvimento sexual e saúde reprodutiva, os professores de Ciências podem esclarecer mitos, combater preconceitos e promover uma visão mais inclusiva e respeitosa das diferenças individuais (Santelli *et al.*, 2017). Além disso, as aulas de Ciências são essenciais para discutir o impacto da violência de gênero na saúde física e mental, bem como para apresentar dados e pesquisas que demonstram a prevalência e as consequências dessas violências na sociedade (World Health Organization, 2006).

A exclusão desses temas do currículo escolar, como defendido por movimentos como o MESP, ignora as evidências científicas e os avanços nas áreas da psicologia, sociologia e medicina que apontam para a importância de educar sobre gênero e sexualidade (Santelli *et al.*, 2017). Estudos mostram que a educação sexual baseada em evidências científicas pode reduzir a incidência de violência

sexual, melhorar a saúde mental dos jovens e promover relações mais saudáveis e igualitárias (Santelli *et al.*, 2017). Ignorar essa abordagem científica não só prejudica o desenvolvimento integral dos alunos, mas também perpetua estigmas e desigualdades que a educação deveria ajudar a erradicar (Barroso; Silva, 2020).

Portanto, o ensino de Ciências não é apenas um espaço para transmitir conhecimento técnico, mas também para fomentar a reflexão crítica e o respeito aos direitos humanos. A presença de gênero e sexualidade no currículo de Ciências, baseada em evidências científicas, é fundamental para contrapor narrativas conservadoras que buscam marginalizar esses temas e garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação que promova a saúde, o respeito e a igualdade (Barroso; Silva, 2020; Santelli *et al.*, 2017; World Health Organization, 2006). Esses movimentos subvertem conceitos científicos atribuídos a esses temas e disseminam discursos conservadores na sociedade.

A pesquisa argumenta que essa abordagem resultou em uma falácia denominada 'ideologia de gênero', utilizada como estratégia pelo MESP para impedir a inclusão desses temas em documentos educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Barroso; Silva, 2020).

2.4. O ENSINO DE SAÚDE EM CIÊNCIAS

O ensino de saúde no currículo escolar, especialmente no contexto da disciplina de Ciências, desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes. A saúde, como um tema transversal e interdisciplinar, deve ser abordada não apenas como um conjunto de conhecimentos biológicos, mas também como um fenômeno social e cultural que influencia diretamente a qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades. Esta fundamentação teórica visa aprofundar a compreensão do ensino de saúde em Ciências, a partir da análise de diversos textos que discutem a inserção e a importância deste tema nos documentos curriculares

brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros marcos legais e históricos.

A BNCC, promulgada em 2017, estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, conferindo à saúde um lugar de destaque no ensino de Ciências. Segundo Silva e Garcia (2020), a BNCC propõe uma visão integrada da saúde, que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos biológicos para incluir uma abordagem crítica e reflexiva sobre os determinantes sociais, culturais e ambientais da saúde. As autoras analisam como a BNCC articula a saúde com outros componentes curriculares, promovendo a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à saúde.

A BNCC estrutura a saúde como um tema transversal, que perpassa as diversas áreas do conhecimento e os diferentes níveis de ensino. Para Silva e Garcia (2020), esta abordagem promove a interdisciplinaridade, essencial para que os alunos compreendam a complexidade dos fenômenos de saúde e desenvolvam habilidades para agir de maneira crítica e informada em relação a questões de saúde pública, prevenção de doenças, e promoção de bem-estar.

Monteiro e Bizzo (2015) oferecem uma análise detalhada da evolução dos programas de saúde nas escolas brasileiras, desde a implementação da Lei 5.692/71, que tornou obrigatórios esses programas no currículo escolar. O autor destaca que, apesar da obrigatoriedade, a saúde foi tratada de maneira fragmentada e pouco integrada ao currículo de Ciências. Monteiro e Bizzo (2015) argumentam que, ao longo das décadas, os programas de saúde nas escolas foram marcados por uma falta de continuidade e coerência, muitas vezes resultando em abordagens superficiais que não contribuíram para uma compreensão aprofundada da saúde pelos estudantes.

A análise histórica realizada por Monteiro e Bizzo (2015) revela que, embora a saúde tenha sido reconhecida como um componente essencial da educação desde os anos 1970, a implementação efetiva de programas que realmente integrem saúde e educação ainda enfrenta desafios. Os autores sugerem que para superar essas

barreiras é necessário um esforço conjunto entre as políticas educacionais e de saúde, visando uma maior articulação entre o currículo de Ciências e as práticas de promoção da saúde nas escolas.

Sousa, Guimarães e Amantes (2019) exploram a presença da saúde nos documentos curriculares oficiais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) até a BNCC. As autoras apontam que a saúde, embora constantemente mencionada como um tema relevante, tem sua implementação prática comprometida por uma série de desafios, incluindo a formação inadequada de professores e a escassez de recursos pedagógicos adequados para abordar o tema de forma crítica e contextualizada.

A pesquisa de Sousa Guimarães e Amantes (2019) destaca que a LDBEN de 1996 já indicava a necessidade de incluir a saúde como um componente essencial do currículo escolar, mas a concretização dessa orientação só começou a se delinear de maneira mais clara com a BNCC. As autoras afirmam que a BNCC avança ao propor uma visão integrada e interdisciplinar da saúde, mas ressaltam que a efetivação dessa proposta depende de investimentos na formação docente e na produção de materiais didáticos que apoiem a abordagem crítica e reflexiva do tema.

Assis e Araujo-Jorge (2018) discutem a importância de incluir no currículo escolar o debate sobre as doenças negligenciadas, que afetam desproporcionalmente as populações mais vulneráveis. As autoras argumentam que, para que a educação em saúde seja verdadeiramente inclusiva e transformadora, é fundamental que os alunos sejam expostos a discussões sobre as desigualdades em saúde e o impacto das doenças negligenciadas nas comunidades marginalizadas.

A inclusão desse tema no ensino de Ciências, segundo Assis e Araujo-Jorge (2018), pode contribuir para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes, estimulando-os a compreender as inter-relações entre saúde, desigualdade social e justiça. As autoras defendem que uma abordagem educativa

que destaque as doenças negligenciadas pode também promover a empatia e o engajamento social, capacitando os alunos a atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

Marques e Bozzini (2019), bem como Marques, Bozzini e Milaré (2019), enfatizam a necessidade de abordar questões de gênero e sexualidade no ensino de Ciências como parte integrante da educação em saúde. Segundo essas autoras, a educação em sexualidade, quando integrada ao currículo escolar, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de suas próprias identidades e respeitosos das diversidades.

Marques, Bozzini e Milaré (2019) discutem os desafios históricos da educação em sexualidade no Brasil, apontando que a resistência a esse tema nas escolas muitas vezes impede que os alunos recebam uma formação adequada sobre saúde sexual e reprodutiva. Elas defendem que uma abordagem educativa inclusiva e crítica sobre sexualidade pode não apenas prevenir doenças sexualmente transmissíveis, mas também combater preconceitos e promover uma cultura de respeito e igualdade de gênero.

Além disso, a inclusão de temas como doenças negligenciadas, questões de gênero e educação em sexualidade no ensino de Ciências é fundamental para garantir que a educação em saúde seja inclusiva, crítica e socialmente relevante. Somente por meio de uma abordagem integrada e interdisciplinar será possível formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios relacionados à saúde no mundo contemporâneo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e saudável.

2.5. O RELATÓRIO INCLUD-ED E AS ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO - AEE

O relatório "INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação" fornece informações valiosas sobre estratégias

educacionais que contribuem para a inclusão social e aquelas que levam à exclusão social na Europa (INCLUD-ED, 2012). O principal objetivo do INCLUD-ED foi analisar tais estratégias, proporcionando fundamentos para aprimorar políticas educacionais e sociais (INCLUD-ED, 2012).

Durante cinco anos, pesquisadores de 15 universidades e instituições europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores, familiares e formuladores de políticas, colaboraram para identificar Atuações Educativas de Êxito (AEEs), que demonstraram sucesso em diferentes contextos e foram adotadas por outras escolas e comunidades para melhorar a educação e a coesão social (INCLUD-ED, 2012).

O agrupamento homogêneo, identificado como uma prática excludente, foi contrastado com práticas inclusivas que superam os desafios dos agrupamentos mistos e homogêneos. O relatório destaca cinco formas de inclusão: reorganização de recursos da sala de aula, desdobramentos inclusivos em grupos heterogêneos, aumento do tempo de aprendizagem, adaptação curricular e matérias optativas inclusivas (INCLUD-ED, 2012).

O INCLUD-ED enfatiza a importância da participação da família e da comunidade nos processos decisórios das escolas, promovendo uma gestão escolar participativa e efetiva. A colaboração de familiares e voluntários nas atividades de aprendizagem e a avaliação participativa do currículo escolar são ressaltadas como fatores que contribuem para a melhoria do desempenho e motivação dos alunos (INCLUD-ED, 2012).

Os resultados do projeto INCLUD-ED oferecem diretrizes valiosas para o desenvolvimento de políticas educacionais, permitindo a aplicação das estratégias bem-sucedidas identificadas na Europa em outros contextos e localidades (INCLUD-ED, 2012). São elas:

1. Tertúlia Literária Dialógica: Esta atividade envolve a leitura e discussão de obras clássicas da literatura, estimulando o diálogo e a interação social. Através da

Tertúlia, os alunos enriquecem seu vocabulário e desenvolvem uma compreensão crítica mais profunda, contribuindo para a formação de habilidades interpretativas e críticas (Gabassa, 2020).

2. Grupos Interativos: Esta prática consiste na organização dos alunos em pequenos grupos heterogêneos para trabalharem juntos em atividades, com apoio de voluntários. Promove a cooperação, a solidariedade e o aprendizado colaborativo, estimulando interações sociais enriquecedoras e a aceleração da aprendizagem (Gabassa, 2020).

3. Biblioteca Tutorada: A Biblioteca Tutorada amplia o horário de atendimento ao aluno para além da sala de aula, incluindo atividades de pesquisa, leitura e escrita. O suporte de voluntários nesta prática enriquece as oportunidades de aprendizado e fornece recursos adicionais para os alunos (Gabassa, 2020).

4. Formação de Familiares: Envolve a educação dos familiares dos alunos em temas como alfabetização e informática. Esta prática fortalece o ambiente educacional em casa e promove maior envolvimento da comunidade na educação das crianças. (Gabassa, 2020).

5. Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos: Foca na resolução de conflitos através do diálogo e da busca de consenso, promovendo uma convivência pacífica e respeitosa, e ensinando habilidades importantes de negociação e resolução de problemas (Gabassa, 2020).

6. Participação Educativa da Comunidade: Esta prática incentiva a participação ativa da comunidade escolar em várias atividades educativas, garantindo que a educação envolva a comunidade mais ampla e fortaleça os laços entre a escola e seu entorno (Gabassa, 2020).

7. Formação Dialógica do Professorado: Refere-se à formação contínua dos professores, focando no acesso a leituras de qualidade e pesquisas relevantes para manter os professores atualizados e preparados para implementar práticas

educativas eficazes e inovadoras (Gabassa, 2020).

Uma possibilidade de Tertúlia Dialógica é a Tertúlia Dialógica Pedagógica, que, segundo Fernández González, Garvín Fernández e González Manzanero (2012), envolve a leitura e discussão de obras originais e relevantes de autores importantes na pedagogia crítica e comunicativa, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a relação entre teoria e prática. As Tertúlias Pedagógicas funcionam através de encontros quinzenais, onde os participantes leem uma quantidade pré-definida de páginas de um livro e, na sessão, cada um apresenta um parágrafo que lhe foi significativo, discutindo seu entendimento e perspectivas sobre ele. A moderação da sessão é realizada para garantir a participação igualitária e o respeito mútuo.

Uma característica fundamental dessas tertúlias é que elas permitem a leitura de textos complexos, alcançando uma compreensão intersubjetiva e aprofundada sobre os temas abordados. Isso contrasta com a experiência educacional mais individualista e baseada em interpretações secundárias. Além disso, as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas diferenciam-se de outras modalidades de formação, pois promovem uma construção coletiva e dialogada do conhecimento, tornando a relação entre teoria e prática mais significativa e integrada. A heterogeneidade dos participantes nas tertúlias adiciona riqueza às interações e ao processo de aprendizagem (Fernández González; Garvín Fernández; González Manzanero, 2012).

Os princípios da aprendizagem dialógica, como diálogo igualitário, inteligência cultural e aprendizagem instrumental, são vivenciados nas tertúlias. Estes princípios ajudam a estabelecer um ambiente onde as ideias podem ser compartilhadas e discutidas de forma igualitária, permitindo que todos os participantes contribuam e aprendam juntos. A importância das Tertúlias Dialógicas reside em sua capacidade de promover uma formação integral, que vai além do conteúdo acadêmico e inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e reflexivas, essenciais para a vida em sociedade (Fernández González; Garvín Fernández; González Manzanero,

2012). O material formativo CREA (2017) reforça esses aspectos, destacando que as tertúlias não apenas melhoram as habilidades acadêmicas dos participantes, mas também fortalecem a coesão social e promovem um ambiente de aprendizagem colaborativa. As tertúlias são organizadas e moderadas para garantir a participação igualitária de todos os membros, e como essas práticas ajudam a construir uma compreensão profunda e compartilhada dos textos discutidos. Além disso, o módulo enfatiza a importância da diversidade de perspectivas trazida pelos participantes, enriquecendo o debate e promovendo uma cultura de respeito e inclusão (CREA, 2017).

Destacando a AEE Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos, temos o material formativo "Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos" descrevendo como as escolas podem ser espaços seguros e inclusivos através de práticas dialógicas. Este modelo destaca-se por seu enfoque na prevenção de conflitos por meio do diálogo e da participação ativa de toda a comunidade escolar (CREA, 2020a).

A evolução dos modelos de prevenção de conflitos começa pelo modelo disciplinar, que é caracterizado pela imposição de regras de cima para baixo e pela aplicação de sanções punitivas (CREA, 2020a). Este modelo, embora eficaz em certos contextos, muitas vezes leva à rotulação e exclusão de alunos, exacerbando os conflitos existentes.

O modelo mediador, uma evolução do disciplinar, inclui uma figura de mediação que facilita o diálogo entre as partes envolvidas, mas ainda depende de uma abordagem reativa (CREA, 2020a). Em contraste, o modelo dialógico envolve toda a comunidade escolar na criação e aplicação das regras, promovendo a prevenção de conflitos através do consenso e da participação coletiva.

Conforme destacado por Flecha, Tomás e Vidu (2020), muitos problemas de bullying nas escolas começam com questões afetivo-sexuais, evidenciando que interações de poder e relações coercitivas podem exacerbar comportamentos agressivos e violentos. Portanto, a educação sobre consentimento e a promoção de

relações sociais baseadas no diálogo e na igualdade são cruciais para prevenir a violência de gênero e o bullying. A socialização preventiva da violência de gênero deve acontecer desde a infância para prevenir comportamentos violentos. Muitos problemas de convivência nas escolas estão ligados a relações afetivo-sexuais, e a prevenção eficaz deve focar na promoção de relações igualitárias e respeitadas. A socialização preventiva inclui práticas como o Clube dos Valentes, que promove a solidariedade e o apoio às vítimas, encorajando os estudantes a se posicionarem contra a violência. Este clube é formado por grupos de estudantes que se comprometem a agir contra a violência e a apoiar as vítimas, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor (CREA, 2020a).

Aprofundando sobre a AEE Formação de Familiares, o material formativo CREA (2020b) realça a formação dos familiares como um componente vital para a criação de um ambiente educacional inclusivo e seguro. É importante capacitar os familiares em diversas áreas, incluindo alfabetização, informática e estratégias educativas, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade.

A formação dos familiares visa não apenas melhorar as habilidades educativas dos pais, mas também capacitá-los para apoiar efetivamente a educação de seus filhos. Isso inclui a compreensão de práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente de cooperação e respeito mútuo. A participação ativa dos familiares em atividades educacionais, como tertúlias dialógicas e grupos de discussão, é enfatizada como fundamental para criar uma rede de suporte robusta, que beneficia tanto os estudantes quanto a comunidade escolar como um todo. A formação contínua dos familiares, através de programas estruturados, contribui significativamente para a prevenção de comportamentos violentos e a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo e na colaboração (CREA, 2020b).

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1. MÉTODO DE PESQUISA E ANÁLISE

Optamos pela pesquisa documental para a realização deste trabalho, que intenciona a análise do documento curricular do estado de São Paulo e a base para a sua elaboração, a BNCC, com foco no texto direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental para a disciplina de ciências. Para tanto, consideramos Gil (2008) uma importante referência para entender a pesquisa documental.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são semelhantes, mas diferem principalmente na natureza das fontes utilizadas. A pesquisa bibliográfica baseia-se principalmente nas contribuições de vários autores sobre um determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reprocessados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Conforme Gil (2008) explica, ambas as pesquisas seguem os mesmos passos de desenvolvimento. No entanto, enquanto a pesquisa bibliográfica usa principalmente materiais impressos encontrados em bibliotecas, a pesquisa documental usa fontes mais variadas e dispersas. Existem documentos de "primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico, como documentos mantidos em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, e documentos de "segunda mão", que já foram analisados de alguma forma.

Gil (2008) ressalta que a distinção entre pesquisa bibliográfica e documental nem sempre é clara, pois as fontes bibliográficas são essencialmente documentos impressos para um determinado público. Além disso, muitas das fontes comumente consultadas em pesquisas documentais, como jornais e boletins, podem ser tratadas como fontes bibliográficas. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica pode ser vista como um tipo de pesquisa documental que usa principalmente material impresso para leitura.

A pesquisa documental tem várias vantagens, conforme Gil (2008) reforça os documentos são uma fonte rica e estável de dados e, como sobrevivem ao longo do tempo, tornam-se a fonte mais importante de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Além disso, a pesquisa documental é geralmente mais barata do que outros tipos de pesquisa e não requer contato com os sujeitos da pesquisa. No entanto, a pesquisa documental também tem suas limitações, como a não representatividade e a subjetividade dos documentos.

Segundo Gil (2008, p. 87) a pesquisa documental é desenvolvida pelas seguintes etapas:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho.

Para Gil (2008) as pesquisas qualitativas, em especial aquelas que não possuem previamente um modelo teórico de análise, identifica-se um frequente "vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho se torne significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório" (Gil, 2008, p.90). Concordamos com o autor, portanto, para prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa elencamos a Análise de conteúdo de Bardin como método de análise do material selecionado através da pesquisa documental, se faz necessário, portanto, conhecermos melhor a Análise de conteúdo de Bardin (2016), conforme faremos a seguir.

Nosso foco é analisar os documentos curriculares oficiais da área de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar se o tema "prevenção de violência de gênero" está presente no Currículo Paulista e na BNCC para o ensino de Ciências, bem como identificar possibilidades para inserir a

temática em sala de aula. Optamos por estudar o Currículo do Estado de São Paulo, pois está diretamente relacionado à localização da universidade onde a pesquisa está sendo conduzida.

Reconhecemos que o Currículo Paulista, assim como outros currículos brasileiros, foi elaborado com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, consideramos essencial analisar também esse documento.

Com os objetivos e o plano de trabalho estabelecidos, passamos para a localização das fontes e a obtenção do material. O Currículo Paulista foi obtido em formato digital no site da Secretaria de Educação de São Paulo, seguindo os passos descritos a seguir. No entanto, a versão disponível era de 2011, anterior à BNCC, e, portanto, desatualizada.

Em busca do Currículo Paulista atualizado, recorremos ao site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação "Paulo Renato de Costa Souza". No entanto, não conseguimos localizar o *link* para o currículo através da navegação na página. Recorremos então ao Google e encontramos a versão mais recente do currículo, publicada em 2019. Para obter a BNCC, acessamos o site oficial (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) e baixamos o documento em PDF, que será usado nas etapas subsequentes.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo emerge como uma técnica distintiva que facilita a exploração sistemática e detalhada de materiais textuais e audiovisuais. Este método, profusamente detalhado por Laurence Bardin em sua obra "Análise de Conteúdo" (2016), permite que os pesquisadores desvendem as complexidades intrínsecas às comunicações humanas, oferecendo um meio estruturado de decifrar mensagens implícitas e explícitas.

Conforme delineado por Bardin (2016), o processo de análise de conteúdo é dividido em fases distintas, mas inter-relacionadas:

1. Pré-análise: Na qual o material de estudo é escolhido e as hipóteses ou questões de pesquisa são formuladas. Esta etapa inclui a organização inicial dos dados e a definição de técnicas a serem empregadas nas etapas subsequentes.

2. Exploração do Material: Esta fase envolve a codificação do material, onde os dados são desmembrados em unidades de acordo com critérios previamente definidos. Aqui, é feita a categorização das unidades textuais, organizando-as de maneira que facilite análises mais aprofundadas.

3. Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretações: Nesta etapa final, os dados categorizados são analisados para extrair significados e inferências. As análises são então interpretadas à luz das teorias existentes, permitindo uma compreensão aprofundada do conteúdo estudado.

Este método não só facilita a análise objetiva de conteúdos complexos, mas também promove uma compreensão mais aprofundada das mensagens subjacentes, além de possibilitar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (Bardin, 2016).

É fundamental que, durante a aplicação deste método, o pesquisador mantenha uma postura crítica e reflexiva, garantindo assim a profundidade e a qualidade da análise realizada. A utilização criteriosa da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, pode oferecer insights valiosos e uma compreensão profunda do conteúdo em estudo, contribuindo significativamente para o campo da pesquisa qualitativa.

3.2. O DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE

Conforme delineado por Bardin (2016), o método de análise de conteúdo proporciona uma maneira estruturada e objetiva de dissecar materiais textuais complexos. No início do processo, durante a fase de pré-análise, o pesquisador se familiariza com o conteúdo por meio de leituras preliminares, a análise de conteúdo

avança, introduzindo uma fase de exploração do material, na qual o conteúdo é desagregado em unidades distintas que são então categorizadas com base em critérios preestabelecidos, facilitando a inferência de significados e a identificação de temas recorrentes (Bardin, 2016).

Durante esta fase, é permitida a emergência de novas ideias e insights, uma vez que o processo de categorização ajuda a reorganizar o texto de maneiras que podem revelar nuances e complexidades anteriormente não reconhecidas. A fase final envolve o tratamento dos resultados e interpretações, onde os dados categorizados são analisados criticamente para extrair significados profundos, fornecendo uma compreensão mais rica e nuanceada do fenômeno estudado (Bardin, 2016).

Ao adotar o método de análise de conteúdo de Bardin, o pesquisador pode esperar não apenas uma compreensão profunda do material de estudo, mas também uma estrutura que promove uma análise mais objetiva e sistemática, facilitando a produção de trabalhos acadêmicos criativos e originais (Bardin, 2016).

Ao acessar o documento Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), observamos pelo sumário que todas as disciplinas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio estão em um único documento. Portanto, para atender aos nossos objetivos, selecionamos o intervalo de páginas relevantes. A seção de "Ciências da Natureza" começa na página 221 e termina na página 251. Assim, esse é o segmento do documento que escolhemos para a leitura preliminar.

Considerando a temática proposta para o trabalho elencamos a priori as categorias saúde, violência e prevenção como possíveis questionamentos: O que sobre saúde e como a temática é desenvolvida? Prevenção de violência de gênero é um tema desenvolvido no currículo? As habilidades, objetos do conhecimento ou competências propostas no currículo falam diretamente sobre a saúde da mulher?

De acordo com Bardin (2016), a escolha das unidades de registro é um passo

fundamental na análise de conteúdo, sendo essencial para a categorização e a codificação dos dados. Bardin sugere que as unidades de registro devem ser escolhidas com base na relevância e na representatividade em relação ao objeto de estudo. No início da dissertação "Possibilidades de Inclusão do Tema Prevenção à Violência de Gênero nas Aulas de Ciências", as unidades de registro selecionadas foram "Violência," "Saúde," e "Prevenção." Esses termos foram escolhidos com base na fundamentação teórica inicial, que explorava a violência como um problema de saúde pública e a importância da prevenção no contexto educacional.

Conforme a pesquisa avançou e novas dimensões do problema foram descobertas, surgiu a necessidade de complementar a busca com unidades de registro mais específicas, como "Gênero" e "Mulher". Esta necessidade emergiu da análise detalhada dos dados e da revisão da literatura, que revelou a complexidade e as particularidades da violência de gênero. Bardin (2016) orienta que a escolha das unidades de registro deve ser adaptativa, refletindo as descobertas emergentes da pesquisa e garantindo uma análise mais profunda e contextualizada do documento estudado.

Portanto, acessando o documento e utilizando a ferramenta de pesquisa iniciamos com a busca pela unidade de registro "saúde", seguimos com "violência" e "prevenção", as unidades de contexto em que as unidades de registro apareceram foram inseridos em um arquivo identificando a página da qual foram extraídas.

Na etapa seguinte procedemos à leitura de cada unidade de contexto, estabelecendo sua relação ou não com as demais unidades de registro selecionando apenas aquelas que mantiveram correspondência com mais de uma unidade de registro da lista ou proximidade temática.

Após uma análise inicial, foi essencial visitar os documentos BNCC (páginas 321 a 351) e Currículo Paulista (páginas 275 a 293) para pesquisar as unidades de registro "gênero" e "mulher". Esta etapa foi crucial para complementar os dados preliminares. Na BNCC (páginas 321 a 351), procuramos por "gênero" e, em seguida, por "mulher", registrando os achados. O mesmo procedimento foi aplicado

ao Currículo Paulista (páginas 275 a 293), e os resultados foram devidamente anotados.

Caminhando com o processo de análise, soubemos da existência de uma cartilha denominada “Violência contra mulher Não é Normal - Cartilha para profissionais: Programa de Enfrentamento da Violência contra Meninas e Mulheres na Rede Estadual de Educação de São Paulo” de 2022. Este documento foi recomendado pela Professora Especialista em Currículo da Diretoria de Ensino de Mogi Mirim, responsável pela disciplina de Ciências da Natureza, como material formativo a ser desenvolvido nas escolas durante o “AGOSTO LILÁS - MÊS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”, campanha instituída em 2023 pelo Governo Federal). O mês de Agosto Lilás é focado no combate à violência contra mulheres, destacando suas diversas formas: física, psicológica, moral, patrimonial, sexual e política. A campanha ressalta as desigualdades diárias enfrentadas pelas mulheres e promove o Ligue 180, um serviço gratuito do Governo Federal que oferece informações, orientações sobre direitos, apoio e encaminhamento de denúncias para mulheres em situação de violência. (Ministério das Mulheres, 2023). O arquivo foi fornecido pela profissional que o recomendou, porém pode ser obtido pelos buscadores de conteúdo na internet.

Nessa etapa do trabalho, já utilizando todas as unidades de registro citadas acima: 'saúde', 'violência', 'prevenção', 'gênero' e 'mulher', realizamos a análise e o registro dos dados obtidos em todo o arquivo.

4. RESULTADOS

4.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Saúde: A unidade de registro "saúde" aparece 18 vezes no documento BNCC, distribuídas em 8 unidades de contexto. As unidades de contexto discutem vários aspectos da saúde individual e coletiva, incluindo a compreensão do corpo humano, a promoção da saúde desde a infância até a adolescência, e a integração de temas como sustentabilidade e ambiente na educação sobre saúde. Também são mencionadas políticas públicas e programas que visam promover a saúde.

Violência: Não há conteúdo relacionado à "violência", no documento BNCC, já que a palavra não aparece em nenhum momento, indicando uma lacuna significativa em relação à discussão direta de violência de gênero no currículo.

Prevenção: A unidade de registro "prevenção" aparece 5 vezes em 2 unidades de contexto, discutem estratégias e métodos para prevenir acidentes domésticos, doenças associadas a microrganismos, gravidez precoce e indesejada, e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)¹.

Gênero: A palavra "gênero" não aparece na busca do documento BNCC.

Mulher: A palavra "mulher" não aparece na busca do documento BNCC, o que sugere uma falta de enfoque específico nas questões de saúde relacionadas às mulheres.

Apesar de estes elementos serem abordados na BNCC, a falta de uma menção direta à 'violência' e à 'mulher', especialmente no contexto de prevenção à violência de gênero, destaca a necessidade de uma abordagem curricular mais abrangente e inclusiva, que incorpore de maneira explícita a temática da violência de gênero, promovendo uma educação mais consciente e responsiva às necessidades

¹ A terminologia DST (Doença Sexualmente Transmissível) foi substituída por IST (Infecção Sexualmente Transmissível) (Ministério da Saúde, 202?).

sociais.

Relacionamos no Quadro I, as unidades de contexto da BNCC, que permanecem com possibilidade de discussão do tema saúde e dão abertura para algo além de doenças. Recortes relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental não foram mantidos pois nosso estudo tem como foco os anos finais do Ensino Fundamental, objetos do conhecimento foram removidos por não terem, isoladamente, a possibilidade de desenvolvimento de atividades. As unidades de contexto foram codificadas para facilitar a discussão dos resultados em B (BNCC) e número 1 a 10.

Quadro I. UNIDADES DE CONTEXTO DA BNCC (páginas 321 a 351)

UNIDADE DE REGISTRO SAÚDE		
PÁGINA	UNIDADES DE CONTEXTO	CÓDIGO
324	8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.	B1
327	Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas.	B2
327	Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico , da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.	B3
327	Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de	B4

	esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde.	
329	Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidas nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente , e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo.	B5
331	Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar , tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza.	B6
343	Além disso, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva.	B7
347	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade , cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.	B8
UNIDADE DE REGISTRO PREVENÇÃO		
349	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)	B9
349	(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.	B10

Fonte: Brasil (2018). Adaptado pela autora (2024).

Notamos uma lacuna significativa no que diz respeito à abordagem da violência de gênero, apesar da presença de discussões sobre saúde e prevenção, este aspecto não foi sequer citado como um problema a ser superado. Outro elemento de destaque é que apenas três habilidades permitem, de algum modo, tratar sobre saúde com possibilidade de discussão sobre o tema gênero, mesmo que

a unidade de registro não conste em suas descrições. As unidades de contexto da tabela 1, que abordam uma abertura maior para o ensino de saúde, foram extraídos do texto inicial de Ciências da Natureza (B2, B3, B4, B5, B6 e B7), uma Competência Específica de Ciências da Natureza (B1) e três habilidades (B8), a respeito de prevenção constam duas habilidades (B9 e B10).

Considerando a ausência expressiva de dados, surgiu a necessidade de rastrear as menções às unidades de registro em todo o documento.

Quadro II. CONTRASTE COM BNCC TOTAL

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		
UNIDADE DE REGISTRO	DOCUMENTO TODO	ENSINO DE CIÊNCIAS
SAÚDE	44	18
VIOLÊNCIA	9	0
PREVENÇÃO	5	5
GÊNERO	269	0
MULHER	4	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se pelo resultado que as menções em saúde estão prioritariamente na área de Ciências, gênero está localizado em outras partes do documento, sugerindo não ser correspondente ao tema de nosso trabalho e pouco se aborda sobre mulher, prevenção e violência e desconhecemos o contexto em que está aplicado, podendo ser objeto de estudo por outros pesquisadores.

Agora, é prudente voltar nossa análise para o Currículo Paulista, um instrumento central na orientação da educação no estado de São Paulo. Vamos analisar se este documento preenche algumas das lacunas identificadas na BNCC, especialmente no contexto da prevenção da violência de gênero.

4.2. CURRÍCULO PAULISTA

Ao acessar o documento "Currículo Paulista (2019)", observamos pelo sumário que todas as disciplinas estão contidas em um único volume. Portanto, para atender aos nossos objetivos, precisamos selecionar os intervalos de páginas

relacionados a esta pesquisa. A seção de "Ciências da Natureza" começa na página 275 e termina na página 293. Assim, esse é o segmento do documento que escolhemos para a leitura preliminar.

Saúde: A unidade de registro "saúde" aparece 30 vezes, com 6 unidades de contexto que abordam diversos aspectos da saúde, incluindo a manutenção da saúde individual e coletiva, saúde auditiva e visual, saúde sexual e reprodutiva, e a relação entre tecnologia e saúde. Também são discutidos os impactos das condições ambientais na saúde e a importância da prevenção de doenças.

Violência: Não há menções ou discussões relacionadas à violência trecho analisado do Currículo Paulista.

Prevenção: A unidade de registro "prevenção" aparece 10 vezes, com 4 unidades de contexto que discutem a importância dos hábitos de higiene como medidas de prevenção para a manutenção da saúde, a prevenção de acidentes domésticos, a prevenção de doenças associadas a microrganismos, e a prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva.

Gênero: A unidade de registro "gênero" não aparece na busca das páginas do Currículo Paulista.

Mulher: A unidade de registro "mulher" não aparece na busca documento Currículo Paulista.

As unidades de registro "Saúde" e "Prevenção" estão fortemente relacionadas, pois muitas unidades de contexto que discutem a saúde também enfatizam a importância da prevenção para a manutenção da saúde. A unidade de registro "Violência" não está relacionada com as outras unidades de significado, pois não é mencionada nas demais unidades de contexto.

Não há menções explícitas a gênero no Currículo Paulista, no entanto, há discussões sobre saúde sexual e reprodutiva, que podem ter relações com gênero. As unidades de contexto não falam diretamente sobre a saúde da mulher, embora

haja menções à saúde sexual e reprodutiva, não é especificamente focado na saúde da mulher.

Relacionamos no Quadro II, as unidades de contexto com possibilidade de discussão do tema saúde e dão abertura para algo além de doenças, as unidades de registro presentes em trechos do documento relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental não foram mantidas, pois nosso estudo tem como foco os anos finais do Ensino Fundamental, objetos do conhecimento não foram considerados unidades de contexto por não terem, isoladamente, a possibilidade de desenvolvimento de atividades. As unidades de contexto foram codificadas para facilitar a discussão dos resultados em C (Currículo Paulista) e número 1 a 10.

Quadro III. UNIDADES DE CONTEXTO DO CURRÍCULO PAULISTA (páginas 275 a 293)

UNIDADE DE REGISTRO SAÚDE		
PÁGINA	UNIDADES DE CONTEXTO	CÓDIGO
278	Na unidade temática Vida e evolução, os objetos de conhecimento relacionam-se à vida como fenômeno natural e social, de modo que os estudantes possam compreender processos associados à manutenção da vida e à biodiversidade no planeta Terra, assim como a fundamentação científica desses fenômenos à luz da evolução. Desse modo, são organizadas habilidades associadas ao estudo dos seres vivos, incluindo os seres humanos, dos ecossistemas, das interações entre seres vivos e entre estes e o ambiente e da interferência dos seres humanos nessas relações. A unidade, também, organiza habilidades associadas ao estudo do corpo humano, que promovem a percepção sobre o corpo a partir de si e dos outros , bem como a compreensão da integração entre os sistemas que o compõem, e de que sua manutenção e funcionamento dependem desse conjunto. A Saúde é contemplada no conjunto de habilidades, na perspectiva da promoção e manutenção da saúde individual e coletiva.	C1
278	Nos Anos Iniciais, na abordagem dessa unidade temática, valoriza-se o cuidado com o corpo, a manutenção da saúde individual e coletiva , apoiando-se nas ideias e representações construídas na Educação Infantil, para ampliar conhecimentos e desenvolver atitudes de respeito e acolhimento às diferenças. Nos Anos Finais, prevê-se a continuidade destas ações, ampliando os conhecimentos e a relação dos estudantes com o ambiente, consigo e com os outros.	C2
287	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na leitura, análise e comparação de indicadores de saúde - taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica, entre outros e de resultados de políticas públicas destinadas à saúde.	C3

290	(EF08CI10) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis-IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública.	C4
290	(EF08CI19*) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.	C5
292	(EF09CI19*) Discutir as relações entre as necessidades sociais e a evolução das tecnologias para a saúde compreendendo, com base em indicadores, que o acesso à saúde está relacionado à qualidade de vida de toda a população.	C6
UNIDADE DE REGISTRO PREVENÇÃO		
290	(EF08CI09) Identificar e comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método adequado à prevenção da gravidez na adolescência e de Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST.	C7
290	(EF08CI10) Identificar sintomas, modos de transmissão, tratamento das principais Infecções Sexualmente Transmissíveis-IST, incluindo HIV/Aids e discutir e argumentar sobre a importância das estratégias e métodos de prevenção como promoção do autocuidado e como uma questão de saúde pública.	C8
290	(EF08CI19*) Reconhecer a importância da prevenção no contexto da saúde sexual e reprodutiva para identificar e propor atitudes de autocuidado e respeito a si e ao outro.	C9
291	(EF08CI20*) Discutir sobre as diferentes motivações para o uso de substâncias psicoativas e propor ações de prevenção baseadas na identificação dos fatores de proteção.	C10

Fonte: São Paulo (2019). Adaptado pela autora (2024).

Com base na análise detalhada das unidades de contexto do documento Currículo Paulista, fica evidente a ênfase dada à saúde e à prevenção em diversos cenários educacionais. A ausência de menções diretas à violência e a abordagem limitada em relação a questões de gênero, especialmente a saúde da mulher, destacam áreas que necessitam de maior atenção ou exploração. À medida que avançamos para a seção de discussão dos resultados, é crucial refletir sobre o impacto dessas descobertas no currículo educacional, bem como considerar as implicações pedagógicas e sociais dessas escolhas curriculares.

Considerando a baixa existência de dados, surgiu a necessidade de rastrear as menções às unidades de registro em todo o documento.

Quadro IV. CONTRATE COM CURRÍCULO PAULISTA TOTAL

CURRÍCULO PAULISTA		
UNIDADE DE REGISTRO	DOCUMENTO TODO	ENSINO DE CIÊNCIAS
SAÚDE	72	30
VIOLÊNCIA	14	0
PREVENÇÃO	11	10
GÊNERO	270	0
MULHER	11	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se pelos dados coletados no Quadro IV que uma parte considerável das menções de saúde encontra-se na área de ciências, as menções do todo no documento de violência, prevenção, gênero e mulher estão distribuídas em outras áreas do documento.

4.3. VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NÃO É NORMAL - CARTILHA PARA PROFISSIONAIS

Acessando o documento, por se tratar de uma cartilha específica para a temática analisada, optamos pela busca e análise do todo. O documento conta com 38 páginas de linguagem acessível e simplificada. Quanto à busca dos unidade de registro, identificamos o descrito a seguir, foram mantidos para análise as unidades de contexto para exploração da temática em sala de aula ou que auxiliem no entendimento da discussão proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, lembrando que esse material é de uso opcional pela rede.

Saúde: A unidade "saúde" aparece 11 vezes no documento, selecionamos 3 unidades de contexto com potencial para discussão da temática proposta no trabalho, as unidades de contexto selecionados destacam como a violência impacta a saúde das mulheres, apontando para a necessidade de tratamento contínuo e acompanhamento psicológico para as vítimas, nas unidades de contexto descartados saúde não era o tema central.

Violência: A unidade de registro "Violência" aparece 180 vezes no documento, mantivemos 37 unidades de contexto. Foram desconsideradas as vezes em que a unidade de registro aparece no título, sumário e em menções ao título ao longo do documento, selecionamos unidades de contexto com potencial para discussão da temática proposta no trabalho. As unidades de contexto abrangem uma variedade de formas de violência contra mulheres e meninas. A análise ressalta a prevalência e a gravidade da violência de gênero, incluindo estatísticas e exemplos práticos que ilustram a realidade alarmante das vítimas.

Prevenção: A unidade de registro "prevenção" aparece 4 vezes no documento, porém, nenhuma foi considerada de acordo com a proposta do trabalho.

Gênero: A unidade de registro "gênero" aparece 19 vezes no documento. Foi desconsiderada a sua menção no sumário, permaneceram 4 unidades de contexto. As unidades de contexto revelam a construção cultural de gênero e como os estereótipos e expectativas sociais contribuem para a perpetuação da violência. As referências ao impacto desses fatores na vida das mulheres e meninas são usadas para fundamentar discussões sobre igualdade e respeito.

Mulher: A unidade de registro "mulher" aparece 149 vezes no documento. Foram desconsideradas as vezes em que apareceu no título, sumário e em menções ao título ao longo do documento, permaneceram 19 unidades de contexto. As unidades de contexto são focadas na especificidade dos impactos da violência de gênero nas mulheres e mostram como as mulheres são afetadas de maneiras diversas e profundas, exigindo uma resposta social e educacional forte e dedicada.

Quadro X. UNIDADES DE CONTEXTO DO DOCUMENTO Violência contra mulher Não é Normal - Cartilha para profissionais

UNIDADE DE REGISTRO SAÚDE		
PÁGINA	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
19	Desde cedo os meninos aprendem que não podem demonstrar seus sentimentos e fraquezas nem pedir ajuda. Isso faz com que eles passem sozinhos por situações difíceis, tendendo a desenvolver mais problemas de saúde mental e a cuidar menos de sua saúde. A maioria dos homens acredita que saúde mental não é um problema sério e não conhece os possíveis tratamentos baseados em terapia e medicamentos. ¹⁴	CA1
25	Além disso, precisamos lembrar que a violência contra meninas e mulheres	CA2

	causa problemas de saúde significativos , motivo pelo qual elas costumam necessitar de um tratamento contínuo. Uma pesquisa realizada na área da saúde , por exemplo, indicou que as principais consequências sofridas pelas vítimas são “tristeza, desânimo, solidão, estresse, baixa autoestima, sensação de incapacidade, impotência e inutilidade”, além de doenças físicas e mudanças comportamentais. Daí a importância de que elas sejam encaminhadas para acompanhamentos psicológicos ¹⁶	
27	Caso você sinta que precisa de um suporte psicológico, procure contatar o posto de saúde ou o CAPS da sua região de moradia. Também é possível conseguir esse apoio gratuito em clínicas psicológicas de Universidades.	CA3
UNIDADE DE REGISTRO VIOLÊNCIA		
5	Você sabia que o Brasil é o quinto país com os maiores números de violência contra mulheres e meninas? ¹	CA4
5	Para crianças e adolescentes, a escola costuma ser um espaço seguro tanto em termos físicos quanto emocionais, principalmente porque entendem que é um lugar onde seus direitos são garantidos. Dessa forma, a criança ou adolescente entende que estar na escola significa ser ouvido(a), cuidado(a) e respeitado(a), e poderá se sentir protegido(a) e seguro(a) para revelar alguma situação de violência.	CA5
6	Pode parecer que há uma faixa etária certa para falar sobre esse assunto, mas a questão é que essas violências afetam não só mulheres adultas , como também acontecem na infância e na adolescência. De acordo com dados apresentados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, desde 2018, o percentual de boletins de ocorrência de vítimas de violência sexual com até 13 anos registrado pelas delegacias de polícia cresceu de 70%, em 2019, para 77%, em 2020. Uma pesquisa do IBGE também traz dados muito importantes para refletirmos: segundo o estudo, uma em cada cinco estudantes de 13 a 17 anos diz já ter sido tocada, beijada ou exposta contra a vontade, e quase 9% afirmaram terem sido forçadas ao sexo ²	CA6
6	É preciso lembrar que a escola é a segunda referência de socialização de crianças e adolescentes – a primeira é a família. Infelizmente, a grande maioria dos casos de violência contra meninas e mulheres acontece dentro de casa . Segundo a pesquisa Visível e Invisível – A Vitimização de Mulheres no Brasil, a própria casa ainda é o lugar onde as mulheres mais sofrem violência : 42% das entrevistadas apontam a casa como local onde aconteceu a agressão, seguida de 29% que alegaram ter sofrido violência na rua. ³	CA7
7	O mesmo ocorre em relação à violência contra crianças e adolescentes . Em levantamento realizado pelo Ministério da Saúde, a maioria dos casos de violência infanto-juvenil⁴ ocorreu dentro de casa , sendo os agressores pessoas do convívio da vítima, normalmente algum familiar.	CA8
7	Em relatório realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em conjunto com a Fundação José Luiz Egydio Setúbal ⁵ , foram apontados dados significativos em relação à violência contra meninas : o crime com maior número de vítimas entre 0 e 17 anos é o de estupro, sendo 85% das vítimas, meninas; o crime de maus-tratos em adolescentes de 13 a 17 anos ocorre em sua maioria com meninas. O mesmo ocorre em casos de lesão corporal dolosa em contexto de violência doméstica , nos quais o grupo mais atingido é o de meninas (77%), entre 15 e 17 anos (51,7%).	CA9
8	Além disso, na infância e na adolescência, meninas e meninos têm a chance de desconstruir estereótipos e preconceitos e mudar comportamentos que, se não combatidos e cuidados desde cedo, podem gerar violências . Por isso, precisamos conversar sobre esse tema na escola com meninas, meninos e profissionais da educação!	CA10
10	Essas violências podem acontecer dentro de casa e na família, mas também	CA11

	na rua, na escola, no trabalho e em tantos outros espaços. Elas podem ser comentários desconfortáveis ao andar na rua, violência por conta de ciúmes em um relacionamento, entre outras.	
13	Existem diferentes tipos de violência doméstica e normalmente eles têm uma coisa em comum: fazem com que a mulher se sinta inferiorizada e insegura. Esse tipo de violência acontece dentro de famílias ou entre pessoas que estejam se relacionando . É importante ressaltar, ainda, que quando tratamos da temática da violência contra a mulher, não falamos exclusivamente da violência física . Nas seções posteriores deste guia, iremos abordar outras formas de violência que também atingem meninas e mulheres ao longo de suas vidas.	CA12
13	Segundo dados do Disque 180, que comparam as notificações de violência doméstica registradas em fevereiro de 2020 com o mesmo mês do ano anterior, notou-se um aumento de 15,6% dos casos. A tendência de crescimento manteve-se em março com o surgimento da COVID-19 e o consequente isolamento social, o que fez com que vítimas de violência doméstica permanecessem mais tempo dentro de casa com seus agressores ¹⁰ .	CA13
14	Hoje a Lei Maria da Penha é considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) a terceira melhor legislação no enfrentamento à violência contra a mulher no mundo . Dentre as inovações trazidas pela lei, destaca-se a aplicação de medidas protetivas de urgência para as vítimas, além da previsão de criação de serviços de proteção especializados: Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, Casas-abrigo, Centros de Referência da Mulher e Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher , entre outros.	CA14
15	Violência Sexual Você sabia? Não deixar que a mulher faça uso de métodos contraceptivos, por exemplo, tirar o preservativo durante a relação, é violência sexual!	CA15
15	Violência Psicológica Você sabia? Frases como “se você não parar de falar com seu amigo, eu termino com você” e “se você não me deixar olhar suas mensagens no celular é porque você está me traindo” são exemplos de violência psicológica.	CA16
16	Violência Patrimonial O que é? Esse tipo de violência acontece quando o agressor pega para si ou destrói itens pessoais da mulher, como celular, cartão de crédito ou documentos.	CA17
16	Se uma vítima de violência doméstica estiver correndo risco, ela pode ir até uma delegacia e pedir uma medida protetiva para que o agressor não possa se aproximar dela ou de seus familiares. Se a mulher não puder ficar em sua casa, a delegacia deve oferecer transporte para que ela e seus filhos possam ir até um abrigo ou um local seguro.	CA18
17	Fora de casa, nos trajetos para o trabalho, escola, entre outros, meninas e mulheres são alvos de diversas violências . Isso pode ser observado nos dados apresentados em uma pesquisa conduzida pela Plan International, na qual a rua foi mencionada por meninas de 14 a 19 anos como o local em que elas sentem mais medo (57%) e onde são mais humilhadas (23,4%). Além disso, 32% delas relatam ter sofrido assédio na própria escola e somente 53,6% das entrevistadas indicam o caminho da escola como “seguro”.	CA19
18	O que é? O estupro acontece quando alguém faz ameaças ou força outra pessoa a ter contato sexual. Muita gente imagina o estupro como um crime que acontece tarde da noite e é cometido por um homem desconhecido que utiliza força física ou armas. Isso também acontece, mas, na realidade, a maioria dos casos de estupro acontece sem o uso de força física, quando o agressor usa a violência psicológica , como chantagens ou ameaças, para conseguir o que deseja.	CA20

20	Realize rodas de conversa com seus alunos com temas como machismo, violência, masculinidade tóxica e tantos outros assuntos abordados neste guia. Reflitam juntos sobre seus comportamentos e pensem em como mudar ações que sejam machistas.	CA21
21	Amor e abuso são coisas totalmente diferentes, mas muitas pessoas não sabem como diferenciar uma coisa da outra. Em relações violentas, o agressor e a vítima têm um vínculo, e o amor, muitas vezes, acaba se confundindo com a violência. É muito comum que a vítima seja julgada por não denunciar a violência e não sair do relacionamento com o agressor. Mas, antes de julgar, é preciso entender o que está por trás do medo de denunciar.	CA22
23	Violência Emocional Xingamentos, cobranças, críticas. Fragiliza a mulher, cria tensão e mina sua autoestima.	CA23
23	Violência Física Depois de fragilizada emocionalmente, vêm agressões físicas, tapas, socos, queimaduras, apertões, beliscões, empurrões etc.	CA24
23	É esse funcionamento que faz com que muitas vezes a mulher permaneça na relação, pois ela acredita que essa situação irá mudar sempre que há o pedido de perdão e a promessa de que a violência não irá se repetir.	CA25
24	A violência doméstica não distingue classe social, raça, etnia, religião, orientação sexual, idade e grau de escolaridade. Todos os dias somos impactados por notícias de mulheres que foram assassinadas por seus companheiros ou ex-parceiros. Na maioria desses casos, elas já vinham sofrendo diversos tipos de violência há algum tempo , mas a situação só chega ao conhecimento de outras pessoas quando as agressões crescem a ponto de ocorrer o feminicídio.	CA26
24	Esse termo vem da palavra inglesa “stalk”, que significa perseguir, atacar ou estar em constante vigilância. Recentemente, foi inserido o Artigo 147-A no Código Penal que prevê a conduta de “perseguir alguém, constantemente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade”. A pena prevista para o crime varia de 6 meses a 2 anos de reclusão, além de multa. A lei estabelece, ainda, que a pena deve ser aumentada pela metade se o crime for cometido contra a mulher, em contexto de violência de gênero.	CA27
25	São vários os sinais físicos e psicológicos nos casos de violência! Aqui listamos os principais: lesões físicas (hematomas, queimaduras, cortes, fraturas); infecções sexualmente transmissíveis (ISTs); aparência descuidada e suja; distúrbios de alimentação (perda ou excesso de apetite); distúrbios no aprendizado; comportamento agressivo; tristeza; abatimento profundo; comportamento sexualmente explícito.	CA28
26	Em um estudo realizado por Silva, Azambuja e Santana (2015), 282 crianças entre seis e dezessete anos de idade, com histórico de violência, foram analisadas, a fim de compreender o perfil de crianças e adolescentes vítimas de algum tipo de violência doméstica. O resultado apontou que a idade média é de 10,6 anos de idade e a maior parte são meninas. Além disso, 34,1% das crianças e adolescentes já haviam sido reprovados em alguma etapa escolar e 44,2% demonstraram dificuldades de aprendizagem.	CA29
26	E aqui entra novamente a sua importância no enfrentamento à violência contra meninas e mulheres! Por quê? Porque a escola pode desempenhar um papel fundamental na identificação dos casos de violência , devido à proximidade na convivência com os alunos. Assim, a qualidade da comunicação e a coerência da equipe profissional que trabalha na escola têm grande importância sobre a forma como o clima geral e os problemas de violência são percebidos. Sendo a escola um ambiente de grande proximidade para com seus estudantes, em muitos casos, alunas vítimas de violência	CA30

	doméstica encontrarão ali um ambiente favorável para revelar seu sofrimento e buscar ajuda.	
27	Sabemos que lidar com o tema violência não é fácil, e muitas vezes causa um grande sofrimento nos(as) profissionais que escutam crianças e adolescentes revelarem a violência que sofreram, especialmente quando o(a) ouvinte se identifica com o(a) aluno(a). Por isso, é importante que o tema violência seja discutido nos espaços de troca entre os(as) educadores(as), e que uns possam acolher os outros. Lembre-se sempre de respeitar seus limites e o limite de seus(suas) colegas. Caso você perceba que não conseguirá lidar com uma situação de violência identificada ou revelada por um(a) estudante, compartilhe com a equipe a necessidade de referenciar o caso para outro(a), mas esteja sempre atento(a) para que a vítima não seja exposta. Não tenha medo ou vergonha de expor sua dificuldade! Profissionais da educação também precisam ser acolhidos(as), respeitados(as) e apoiados(as) frente às suas dificuldades e sofrimentos. Caso você tenha ouvido um relato que te despertou sentimentos difíceis ou tenha te lembrado traumas pessoais, busque ajuda de um profissional da saúde.	CA31
29	Reconhecer a coragem da vítima: contar para alguém sobre uma situação de violência não é nem um pouco fácil e pode gerar sentimentos como ansiedade, medo, tristeza e vergonha. Por isso, reconheça o esforço dessa pessoa, deixe claro o quanto ela foi corajosa em te contar sobre o que está acontecendo e a agradeça pela confiança em se abrir com você.	CA32
29	Perguntar se ela gostaria da sua ajuda para realizar uma denúncia, acompanhá-la na delegacia ou buscar um hospital ou centro de assistência social em casos de violência que demandam esses atendimentos, como a violência física e a sexual.	CA33
29	Não é recomendável procurar o agressor, pois você pode colocar a mulher vítima de violência em risco.	CA34
32	Você já ouviu falar na Lei nº 13.431/17? Essa lei surgiu com o propósito de evitar que crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência tenham que repetir suas histórias em diversos espaços, fazendo com que revivam o que sofreram. É o que chamamos de “revitimização”.	CA35
32	Revitimização é uma forma de violentar novamente vítimas de algum tipo de violência, por meio de novas condutas violentas. Entre essas condutas está o recorrente questionamento sobre o que aconteceu. Cada vez que a criança ou a adolescente é questionada sobre o ocorrido, ela relembra a violência sofrida e isso gera um grande sofrimento, aumentando seu trauma.	CA36
33	Quando você identificar a violência sem que ela seja revelada pela vítima, o ideal é que denuncie prontamente! Para isso, também é superimportante que você identifique quais são os serviços da rede de proteção do seu município que sejam especializados no acompanhamento de vítimas de violência de gênero.	CA37
34	A escola não tem o papel de investigar casos de violência. Há órgãos especializados na investigação dos casos de violência que executarão esse papel.	CA38
34	Pratique a escuta empática diante de uma revelação espontânea e mobilize a rede de proteção para acolher e proteger a vítima de violência. Lembre-se sempre da importância da não revitimização como parte de uma redução de danos!	CA39
35	O que fazer em casos de violência sexual? Em caso de violência sexual, busque atendimento médico ou vá até uma delegacia de polícia. Vítimas de violência sexual têm o direito de receber atendimento de uma equipe de médicos(as), psicólogos(as) e assistentes sociais. A vítima também passará por alguns exames para verificar se contraiu alguma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) ou se há uma gravidez fruto da violência.	CA40

UNIDADE DE REGISTRO GÊNERO		
11	Assim, “estereótipos de gênero” são julgamentos sobre o que é esperado de meninos e o que é esperado de meninas, como nas frases “meninos jogam bola” e “meninas cuidam da casa”.	CA41
11	Gêneros são papéis e expectativas que nossa sociedade tem sobre o que são comportamentos esperados do homem e da mulher. Enquanto o sexo tem como base características biológicas, o gênero é construído pela cultura.	CA42
12	A violência também atinge as mulheres Trans, que são as pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascer. Ou seja, as mulheres Trans possuem as características biológicas masculinas, mas se identificam com o gênero feminino. O termo “Trans” contempla uma série de identidades diferentes (transexuais, travestis, transgêneros, pessoas não binárias etc.).	CA43
30	Você lembra que no início deste guia conversamos sobre o significado do termo 2. Não fique calado(a) diante de um comentário ou atitude machista. Ouvia um aluno fazer uma piada ofensiva ou tratar mal a colega ou a própria namorada? Chame-o para uma conversa, explique porque o que ele disse ou fez é ruim e como ele pode fazer diferente em uma próxima vez. Lembre-se: quando ficamos calados diante de uma situação de machismo, a outra pessoa continuará achando que não há nada de errado. “estereótipos de gênero”? É pensando nesse significado que enfatizamos a importância de não reforçarmos os estereótipos de gênero no dia a dia da escola. Por exemplo, quando uma menina se senta de pernas abertas em sala de aula e o(a) professor(a) diz que “menina não deve sentar desse jeito”, ou quando o(a) educador(a) atribui algumas atividades aos meninos por acreditar que eles têm mais facilidade de executá-las do que as meninas. Essas condutas acabam reforçando e estimulando julgamentos relacionados ao gênero quando, na verdade, o papel do(a) educador(a) é de promover um ensino que passe o recado: “meninas e meninos podem ser o que quiserem e devem ser respeitados(as) e tratados(as) da mesma forma!”.	CA44
UNIDADE DE REGISTRO MULHER		
8	Atenção: esse é um assunto que deve ser debatido não só por mulheres, mas também por homens! Os homens também são referências para meninos e meninas, e é por isso que precisam refletir sobre os próprios costumes para conseguir educar e modificar muitos comportamentos replicados por nossa sociedade.	CA45
8	Sabemos que falar sobre violências contra meninas e mulheres envolve rever algumas certezas e desconstruir algumas ideias preconcebidas, ou às vezes trazer à tona memórias e sentimentos que nos machucam. Precisamos lembrar que além das estudantes, as próprias profissionais da educação podem ser vítimas de violência e devem ser acolhidas e respeitadas.	CA46
9	No Brasil, a cada 1 hora, 500 mulheres são agredidas ⁶ . Ou seja, durante o tempo de uma aula, aproximadamente 375 mulheres sofrem violência no país. As mulheres também são mortas por serem mulheres, conceito denominado “feminicídio”. Mas o machismo também afeta várias outras áreas da vida.	CA47
9	Você sabia que, de acordo com o IBGE ⁷ , as mulheres são a maioria das pessoas com diploma de ensino superior e ainda assim recebem em média apenas 77% do salário de homens, realizando o mesmo trabalho?	CA48
10	Meninas e mulheres negras são as que mais sofrem assédio, violência doméstica e sexual no Brasil ⁸ . Isso acontece porque mulheres negras sofrem a união do machismo com o racismo, o que as deixa muito mais vulneráveis. Com isso, elas têm 3 vezes mais chances de serem vítimas de feminicídio do que mulheres brancas.	CA49
10	A violência baseada em gênero acontece quando meninas e mulheres são vítimas de violência simplesmente por serem meninas ou mulheres. Isso porque o machismo faz com que muitas pessoas achem que as mulheres são	CA50

	inferiores aos homens. Esse pensamento faz com que, na sociedade, as relações de poder entre meninos e meninas, homens e mulheres, sejam desiguais. Assim, o homem entende que possui mais poder do que a mulher, devido a uma cultura que desde sempre naturaliza esse discurso, levando à violência de gênero.	
12	A violência também atinge as mulheres Trans, que são as pessoas que não se identificam com o gênero designado ao nascer. Ou seja, as mulheres Trans possuem as características biológicas masculinas, mas se identificam com o gênero feminino. O termo “Trans” contempla uma série de identidades diferentes (transexuais, travestis, transgêneros, pessoas não binárias etc.).	CA51
14	Em 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340 - Planalto) tornou crime a violência doméstica e familiar contra a mulher. O nome é uma homenagem a Maria da Penha, uma sobrevivente de violência doméstica, cujo marido tentou matá-la duas vezes, deixando-a paraplégica. Desde então, Maria da Penha se dedica à causa do combate à violência contra as mulheres.	CA52
14	Apesar de não ser uma lei recente, o Brasil foi o 18º país da América Latina a criar uma lei de proteção integral à mulher, ou seja, um dos últimos países a implantar uma lei que desse proteção às mulheres.	CA53
14	Hoje a Lei Maria da Penha é considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) a terceira melhor legislação no enfrentamento à violência contra a mulher no mundo. Dentre as inovações trazidas pela lei, destaca-se a aplicação de medidas protetivas de urgência para as vítimas, além da previsão de criação de serviços de proteção especializados: Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, Casas-abrigo, Centros de Referência da Mulher e Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, entre outros.	CA54
16	A Lei Maria da Penha combate à violência contra a mulher cometida no âmbito doméstico, familiar e afetivo. Nesses dois últimos, não é necessário morar na mesma casa. No âmbito familiar, por exemplo, basta uma relação de parentesco. No mesmo sentido, no âmbito afetivo, é suficiente a existência de uma relação de afeto, como ocorre entre namorados que não moram juntos ¹¹ .	CA55
17	Em paralelo, dados do Instituto Patrícia Galvão de 2019 revelam que 97% das mulheres com 18 anos ou mais dizem já terem sido vítimas de assédio em meios de transporte, em situações como: receber olhares insistentes (41%), ser “encoxada” (35%), passar a mão em seu corpo (22%), entre outros. ¹³	CA56
20	Muitos meninos ouvem frases como essas ao longo da vida, o que faz com que cresçam e se tornem adultos que reproduzem a ideia de que homens devem se comportar de uma determinada maneira: demonstrando poder, agressividade, comportamentos sexuais inadequados, força, e não podendo demonstrar sentimentos e vulnerabilidades. Isso é o que chamamos de masculinidade tóxica. Dessa forma, quando homens agem da forma como se espera que mulheres ajam, são tachados de forma negativa – como se ser mulher fosse algo inferior!	CA57
20	Em muitas casas, as meninas e mulheres são responsáveis por faxinar, cozinhar, lavar a louça e cuidar das crianças. Precisamos mudar essa situação: meninos e homens também devem fazer tarefas domésticas.	CA58
22	O medo, a vergonha de julgamento das pessoas à sua volta, a dependência do agressor, a manipulação e a falta de recursos financeiros para viver de forma independente são alguns dos motivos que levam as mulheres a não deixarem o agressor. Muitas mulheres vítimas também evitam sair da relação ou denunciar a situação por medo de que algo possa acontecer com ela ou com seus filhos.	CA59
22	Muitas adolescentes vivem relacionamentos abusivos, independentemente do tipo de relação (ficantes, namorados). Assim, quando essa menina demonstra medo, insegurança e sentimento de culpa constante, algo não está bem e devemos ficar atentos! Normalmente, relações abusivas acontecem por	CA60

	parte de homens contra mulheres, mas também podem acontecer ao contrário, em relações homossexuais ou até mesmo entre integrantes de uma família que não sejam necessariamente um casal.	
23	Como dissemos anteriormente, a mulher que vive um relacionamento abusivo enfrenta momentos de agressividade do parceiro por meio de ofensas verbais e críticas, que evoluem para agressões físicas, como tapas, empurrões e socos. Contudo, depois desses dois momentos – que chamamos de “fases” – vem a calmaria, em que o agressor pede desculpas e implora por perdão, prometendo que aquele comportamento não irá mais se repetir. Em muitos casos, o agressor joga a culpa sobre a mulher, dizendo que ela é responsável pelas situações de discussão, e até mesmo rotula a mulher como “louca”, como se ela estivesse criando em sua mente uma situação que não ocorreu.	CA61
23	É esse funcionamento que faz com que muitas vezes a mulher permaneça na relação, pois ela acredita que essa situação irá mudar sempre que há o pedido de perdão e a promessa de que a violência não irá se repetir.	CA62
28	Meninas e mulheres vítimas de violência se sentem culpadas pela violência sofrida. Esse sentimento é potencializado pelos rótulos que a sociedade dá a elas, por meio de comentários como “ela gosta de apanhar” e “ela pediu pra ser estuprada... olha as roupas que usa!”, entre outros. Dessa forma, precisamos encontrar maneiras de acolhê-las, promovendo um espaço de suporte, uma escuta empática e deixando de lado qualquer julgamento. Só assim conseguiremos entender o que vem acontecendo e deixar a vítima mais tranquila para falar sobre a violência e o sofrimento gerado por ela.	CA63
32	Muitos vídeos, propagandas e jogos mostram uma imagem negativa da mulher, por meio de comentários sobre seus corpos e até mesmo mostrando violência contra elas. Fique atento(a) ao que seus alunos e alunas consomem ou conversam durante as aulas, e os oriente sobre o quanto esses produtos aumentam as desigualdades entre homens e mulheres.	CA64

Fonte: Secretaria da Educação (2023). Adaptado pela autora (2024).

As unidades de contexto que contém mais de uma unidade de registro foram organizadas de acordo com o tema principal proposto no parágrafo, permanecendo na seção da tabela correspondente a esse tema.

A cartilha 'Violência contra mulher Não é Normal' está distribuída em 38 páginas de conteúdo direcionado para educadores e profissionais da área da educação. Com linguagem clara e acessível, o documento destaca a importância de abordar este tema crítico no ambiente educacional.

A unidade de registro 'Saúde' é mencionada em várias unidades de contexto, focando no impacto negativo da violência no bem-estar físico, mental e social das mulheres, e na necessidade de serviços de apoio contínuo. A análise da frequência da unidade de registro 'Violência' nas unidades de contexto revela a variedade de formas que a violência pode assumir, e a severidade do problema, reforçando a necessidade de conscientização e intervenção, porém, mantendo o foco na doença

causada pela violência e não na prevenção da VDG.

A unidade de registro 'Gênero' aparece nas unidades de contexto indicando como os estereótipos de gênero perpetuam a violência, sublinhando a importância de educar para a igualdade e o respeito. Além disso, a unidade de registro 'Mulher' é explorada nas unidades de contexto, mostrando os diversos impactos da violência sobre as mulheres e ressaltando a urgência de abordagens educacionais que enfrentem estas questões.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E CURRÍCULO PAULISTA

A análise das páginas 321 a 351 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das páginas 275 a 293 do Currículo Paulista revela aspectos importantes sobre a integração da saúde e prevenção no currículo escolar, mas também destaca uma lacuna significativa na abordagem da violência de gênero. Aqui, discutimos esses resultados à luz do referencial teórico.

As unidades de contexto da BNCC e do Currículo Paulista destacam a importância da saúde individual e coletiva, abordando temas como a compreensão do corpo humano, promoção da saúde desde a infância até a adolescência, e a integração de sustentabilidade e ambiente na educação sobre saúde. Por exemplo, a unidade de contexto B1 da BNCC e a unidade de contexto C1 do Currículo Paulista destacam a importância de agir com responsabilidade e conhecimento em questões de saúde, baseado em princípios éticos e democráticos. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva de Pelicioni e Pelicioni (2007), que enfatizam a educação crítica e reflexiva para promover hábitos de vida saudáveis.

Além disso, a unidade de contexto B3 da BNCC menciona a relevância de temas como reprodução e sexualidade humana, saneamento básico e condições nutricionais, o que está em consonância com a necessidade de uma educação que promova a compreensão integral da saúde, como defendido por Freire (2013b). Similarmente, as unidades de contexto C4, C5, C7, C8, C9 e C10 do Currículo Paulista discutem saúde sexual e reprodutiva, métodos contraceptivos e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), mas também carecem de uma abordagem direta sobre a violência de gênero.

A ausência de referências diretas à violência e à mulher nas páginas analisadas da BNCC e do Currículo Paulista indica uma falta de enfoque específico nas questões de violência de gênero. Esse silêncio curricular é problemático, pois a violência de gênero é uma questão crítica que impacta a saúde e o bem-estar dos

indivíduos. Saffioti (2015) argumenta que a violência de gênero é um mecanismo de sujeição inscrito nas relações de poder, sendo essencial abordar esses temas no contexto educacional para promover uma sociedade mais igualitária.

A unidade de contexto B7 da BNCC, que enfatiza o autocuidado e o respeito com o corpo do outro na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva, oferece uma oportunidade para incluir discussões sobre violência de gênero. A abordagem integral da saúde mencionada aqui poderia ser ampliada para incluir a prevenção da violência de gênero, conforme sugerido por Dahlberg e Krug (2006), que veem a violência como um problema de saúde pública. De forma semelhante, a unidade de contexto C7 do Currículo Paulista, que discute métodos contraceptivos e prevenção de ISTs, também representa uma oportunidade para incluir a prevenção da violência de gênero.

As unidades de contexto relacionadas à prevenção, como B9 e B10 da BNCC, que discutem métodos contraceptivos e prevenção de ISTs, são exemplos de como os currículos abordam a saúde preventiva. No entanto, a prevenção da violência de gênero não é mencionada, o que representa uma oportunidade perdida para promover uma educação mais inclusiva. Apple (2006) enfatiza a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também prepare os estudantes para questionar e transformar a realidade social. Incorporar a prevenção da violência de gênero no currículo ajudaria a cumprir essa função transformadora da educação.

5.2. VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NÃO É NORMAL - CARTILHA PARA PROFISSIONAIS

A análise do documento "Violência contra mulher Não é Normal - Cartilha para profissionais" revela uma abordagem detalhada e específica sobre a violência de gênero, destacando sua importância na educação e prevenção.

A unidade de registro "saúde" é mencionada 11 vezes no documento, com

foco no impacto da violência sobre a saúde física, mental e social das mulheres. Por exemplo, a unidade de contexto CA2 menciona que a violência contra meninas e mulheres causa problemas significativos de saúde, como tristeza, desânimo, estresse e baixa autoestima, e destaca a importância do acompanhamento psicológico. Este enfoque está alinhado com a perspectiva de Pelicioni e Pelicioni (2007), que defendem a educação crítica e reflexiva para promover hábitos de vida saudáveis.

A unidade de registro "violência" aparece 180 vezes, abrangendo diversas formas de violência contra mulheres e meninas. A análise revela a prevalência e gravidade da violência de gênero, com estatísticas e exemplos práticos que ilustram a realidade alarmante das vítimas. Por exemplo, a unidade de contexto CA6 destaca que uma em cada cinco estudantes de 13 a 17 anos relatou ter sido tocada ou exposta contra a vontade, o que enfatiza a necessidade urgente de abordar a violência de gênero nas escolas.

A cartilha também destaca a importância da escola como um espaço seguro para revelar situações de violência (CA5), o que está em consonância com as recomendações de Apple (2006) para criar ambientes educacionais que promovam a cidadania ativa e crítica. Porém, cabe nesse ponto reforçar que a unidade de contexto CA5 utiliza a palavra "costuma", o que indica que esse ambiente não é considerado seguro por todas. A discussão sobre os diferentes tipos de violência, incluindo física, psicológica, patrimonial e sexual (CA15 a CA24), reforça a necessidade de uma abordagem educativa abrangente que contemple todas essas dimensões. Além disso, conforme destacado por Flecha, Tomás e Vidu (2020), muitos problemas de bullying nas escolas começam com questões afetivo-sexuais, evidenciando que interações de poder e relações coercitivas podem exacerbar comportamentos agressivos e violentos.

Embora a unidade de registro "prevenção" apareça apenas 4 vezes, a cartilha destaca a importância da educação para a prevenção da violência de gênero o material enfatiza a necessidade de intervenções educativas para desconstruir

estereótipos de gênero e promover comportamentos saudáveis desde a infância (CA10), o que está em consonância com a prevenção.

A unidade de registro "gênero" aparece 19 vezes, com 4 unidades de contexto. A cartilha destaca como os estereótipos de gênero perpetuam a violência e sublinha a importância de educar para a igualdade e o respeito (CA41 e CA42). Esta abordagem está alinhada com as recomendações de Candau *et al.* (2013) e Young (2011) para promover uma educação que incentive a cidadania ativa e crítica.

A unidade de registro "mulher" é mencionada 149 vezes, permanecendo 19 unidades de contexto. A cartilha mostra os diversos impactos da violência sobre as mulheres e destaca a urgência de abordagens educacionais que enfrentem essas questões. Por exemplo, a unidade de contexto CA49 destaca que meninas e mulheres negras são as mais afetadas pela violência, enfatizando a interseção entre machismo e racismo. Este enfoque está alinhado com a perspectiva de Saffioti (2015), que argumenta que a violência de gênero é um mecanismo de sujeição inscrito nas relações de poder.

5.3. REFLEXÕES

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista revelou uma negligência preocupante na abordagem explícita da prevenção da violência de gênero. Conforme explorado na Fundamentação Teórica, a ausência de discussões sobre violência de gênero nos currículos prescritos perpetua desigualdades estruturais e falha em educar os jovens para reconhecer e combater essa violência.

Apple (2006) enfatiza a importância de uma educação que prepare os estudantes para questionar e transformar a realidade social. Incorporar a prevenção da violência de gênero no currículo ajudaria a abordar as desigualdades de gênero e a promover uma cidadania ativa e crítica. Ele destaca que a omissão de temas

cruciais como a violência de gênero no currículo escolar resulta em uma educação que não questiona as relações de poder existentes. As escolas, ao seguir um currículo que ignora essas questões, acabam reforçando a normalização das desigualdades de gênero. Esta omissão não é apenas uma falha educativa, mas um reflexo de uma ideologia que perpetua a subordinação das mulheres.

Freire e Shor (2013) defendem a necessidade de uma educação problematizadora e conscientizadora, que poderia ser fortalecida pela inclusão dos temas abordados na cartilha "Violência contra mulher Não é Normal". Freire (2013b) complementa essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos e promova a transformação social. Ele defende que a educação deve capacitar os alunos a questionarem a realidade ao seu redor e agir para transformá-la, abordando diretamente as realidades opressivas, como a violência de gênero. Ele argumenta que sem essa conscientização crítica, a educação falha em seu papel de agente transformador social.

Saffioti (2015) fornece uma análise detalhada das dinâmicas de poder nas relações de gênero, argumentando que a violência de gênero é um mecanismo de sujeição profundamente enraizado nas estruturas sociais. A ausência de discussões explícitas sobre violência de gênero nos currículos oficiais, como a BNCC e o Currículo Paulista, perpetua esse 'silêncio gritante' que ignora a realidade das vítimas e falha em educar os jovens sobre a importância de combater a violência de gênero. Saffioti argumenta que a violência de gênero está intrinsecamente ligada às relações de poder e dominação, e que a educação tem um papel fundamental na desconstrução dessas relações. A omissão desse tema nos currículos educacionais é, portanto, uma forma de negligência institucional que perpetua a violência.

Candau *et al.* (2013) reforça que a educação deve promover uma cidadania ativa e participativa, capacitando os estudantes a questionarem as injustiças sociais e agirem para transformá-las. A falta de inclusão desses temas nos currículos oficiais limita a capacidade das escolas de atuar como agentes de mudança social.

Candau *et al.* (2013), destaca a importância de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, promovendo a igualdade e o respeito mútuo. A ausência de temas como a violência de gênero no currículo evidencia uma lacuna significativa que compromete a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Young (2011) argumenta que um currículo inclusivo é essencial para combater as desigualdades estruturais. Ele sugere que a educação deve ser um espaço de transformação, onde todos os estudantes, independentemente de seu gênero, etnia ou classe social, tenham as mesmas oportunidades de aprender e crescer. A ausência de discussões sobre violência de gênero nos currículos oficiais reflete uma visão limitada e excludente da educação, que precisa ser superada para promover a igualdade e a justiça social. Young alerta que a perpetuação de um currículo que não aborda essas questões é uma forma de violência simbólica contra os estudantes, especialmente as meninas e mulheres.

Pelicioni e Pelicioni (2007) destacam que uma educação crítica e reflexiva é essencial para promover hábitos de vida saudáveis e prevenir a violência. Eles argumentam que a educação para a saúde deve ir além da mera transmissão de informações e incluir a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. A falha dos currículos em abordar explicitamente a violência de gênero impede a criação de um ambiente escolar que atenda a essas necessidades.

Embora a BNCC e o Currículo Paulista abordem aspectos importantes da saúde e prevenção, não fazem menções diretas à prevenção da violência de gênero, o que faz necessário ao docente buscar possibilidades de desenvolvimento da temática através da interpretação das habilidades propostas nos documentos, e assim buscar materiais que desenvolvam essas habilidades. A cartilha "Violência contra mulher Não é Normal" oferece uma abordagem mais detalhada e específica sobre a violência de gênero, se apresentando como uma possibilidade de introdução da temática em sala de aula. Incorporar esses temas ajudará a promover uma educação mais inclusiva e transformadora, alinhada com as recomendações de

Apple (2006), Candau *et al.* (2013), Young (2011), Freire (2013b), e Pelicioni e Pelicioni (2007).

Freire (2013a) defende que a educação é um ato político e que os educadores devem agir como agentes de transformação, promovendo a conscientização e o questionamento crítico da realidade. A lacuna identificada na BNCC e no Currículo Paulista em relação à prevenção da violência de gênero implica que os professores precisam ir além do que está prescrito nestes documentos. Isso envolve interpretar e expandir as habilidades propostas para incluir discussões sobre violência de gênero, alinhando-se à visão freiriana de que a educação deve abordar diretamente as questões de opressão e violência.

A utilização de ferramentas como as Tertúlias Dialógicas para a formação de professores, pode enriquecer a prática educacional e promover uma educação inclusiva e transformadora. Essas ferramentas, fundamentadas no diálogo e na participação ativa, incentivam os alunos a refletirem criticamente sobre as questões de gênero e violência, promovendo uma cultura de respeito e igualdade.

Freire (2013a) reforça que o diálogo é essencial para a conscientização e emancipação dos indivíduos, permitindo que os alunos se tornem agentes ativos na luta contra a violência de gênero. Puigvert (2001) e Cherfen, Mello e Santos (2010), ao discutirem o Feminismo Dialógico, enfatizam a importância do diálogo na transformação das relações de gênero. Eles argumentam que a inclusão de práticas dialógicas na educação pode promover a igualdade de gênero e combater a violência de gênero, criando um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Os dados da pesquisa indicam que tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista não abordam diretamente a prevenção da violência de gênero, exigindo que os docentes busquem recursos adicionais para integrar essa temática em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna curricular reflete uma ausência de discussão crítica sobre temas fundamentais como a violência de gênero, o que é relevante à luz do conceito de discurso coercitivo discutido por Racionero-Plaza *et al.* (2021).

O estudo de Racionero-Plaza *et al.* (2021) destaca como o discurso coercitivo dominante entre pares pode reforçar padrões de comportamento que perpetuam a violência de gênero. Esses discursos muitas vezes moldam as percepções e comportamentos dos adolescentes, influenciando negativamente suas atitudes em relação a relacionamentos e normas de gênero. A ausência de uma abordagem explícita sobre violência de gênero nos currículos oficiais contribui para a perpetuação desses discursos coercitivos, uma vez que não oferece aos alunos uma alternativa crítica para questionar e desafiar tais normas.

Santos (2012) destaca a importância de abordar a violência de gênero em todas as suas formas, incluindo a violência conjugal lésbica, que muitas vezes é invisibilizada. Ele argumenta que a educação deve incluir discussões sobre todas as formas de violência de gênero, promovendo uma compreensão ampla e inclusiva do problema. A falta de abordagem dessas questões no currículo escolar é uma forma de negligência que perpetua a invisibilidade e a marginalização de certas formas de violência.

A inclusão de temas de violência de gênero no currículo escolar é essencial para promover uma cidadania ativa e crítica. A ausência dessas discussões não só ignora a realidade das vítimas, mas também perpetua uma cultura de silêncio e conivência com a violência. Recomenda-se a atualização dos documentos curriculares para incluir explicitamente a prevenção da violência de gênero, a formação continuada dos educadores para capacitá-los a abordar esses temas de maneira eficaz, e a criação de ambientes escolares seguros e acolhedores que promovam o respeito e a igualdade.

A cartilha "Violência contra mulher Não é Normal" pode ser vista como um recurso que permite aos professores abordar diretamente a violência de gênero e preencher a lacuna deixada pelos currículos oficiais. Utilizar essa cartilha é uma forma de trazer à tona discussões críticas sobre a violência de gênero, incluindo as formas frequentemente invisibilizadas, como a violência conjugal lésbica, conforme destacado por Santos. Isso permite que a sala de aula se torne um espaço de

conscientização e transformação, alinhando-se ao princípio freiriano de reconhecer e abordar as realidades dos oprimidos.

Ao integrar a cartilha ao ensino, os educadores podem desafiar os discursos coercitivos predominantes, promover uma compreensão mais completa e inclusiva da violência de gênero e proporcionar um espaço para que todas as formas de violência sejam discutidas e compreendidas. Isso se alinha com a visão de Freire de que a educação deve ser um meio para a emancipação e a transformação social, proporcionando uma plataforma para a reflexão crítica e a mudança.

É imperativo possibilitar as discussões sobre a prevenção da violência de gênero de forma integral e contínua no currículo escolar. Com essas estratégias, é possível promover uma educação que informe e transforme, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.4. ENCAMINHAMENTOS

5.4.1. Integração Explícita de Temas de Violência de Gênero no Currículo

Os documentos curriculares, como a BNCC e o Currículo Paulista, precisam ser atualizados para incluir discussões explícitas sobre violência de gênero, saúde da mulher e prevenção. Isso envolve não apenas a menção dessas questões, mas também o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos reconhecerem e combater a violência de gênero e adotar comportamentos de respeito e igualdade. Conforme defendido por Saffioti (2015) e Dahlberg e Krug (2006), é essencial que o currículo escolar aborde a violência de gênero como uma questão de saúde pública e de direitos humanos, promovendo uma cidadania crítica e ativa (Apple, 2006). A integração de temas de violência de gênero deve ser feita de forma transversal, permeando todas as disciplinas e não apenas as áreas relacionadas à saúde e ciências humanas. Isso é fundamental para criar uma cultura de respeito e igualdade

desde os primeiros anos de escolaridade, conforme discutido por Candau *et al.* (2013) e Freire (2013b).

A inclusão do tema da prevenção à violência de gênero nas aulas de Ciências oferece uma oportunidade única para desenvolver uma compreensão crítica entre os alunos sobre as questões de gênero e suas implicações para a saúde e o bem-estar.

Ao explorar conceitos como o corpo humano, a reprodução e a sexualidade, os professores podem introduzir discussões sobre consentimento, respeito às diferenças e equidade de gênero, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante para a realidade dos estudantes. Essa abordagem contribui para a construção de habilidades socioemocionais, essenciais para o enfrentamento da violência de gênero, conforme preconizado por autores como Saffioti (2015) e Candau *et al.* (2013). Integrar esses temas de forma sistemática nas aulas de Ciências pode transformar o ambiente escolar em um espaço seguro e de acolhimento, onde os alunos se sintam preparados para identificar e combater situações de violência e discriminação desde cedo, alinhando-se às diretrizes dos documentos curriculares que visam a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Além disso, nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no currículo de Ciências, é crucial abordar temas de violência de gênero de forma explícita, pois esta faixa etária é particularmente suscetível à violência sexual. Conforme trouxemos na introdução, dados do Ministério da Saúde indicam que, entre 2015 e 2021, foram registrados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, sendo 83.571 contra crianças e 119.377 contra adolescentes. Em 2021, o número de notificações foi o maior registrado ao longo do período analisado, com 35.196 casos. A maioria dos agressores são do sexo masculino e conhecidos das vítimas, destacando a importância de intervenções educativas que abordem a prevenção da violência sexual (Ministério da Saúde, 2023).

5.4.2. Utilização das Atuações Educativas de Êxito

A implementação de Atuações Educativas de Êxito (AEE), como as Tertúlias Dialógicas Literárias, pode enriquecer a prática curricular. Essas tertúlias, que envolvem a leitura e discussão de obras literárias e textos sobre gênero, saúde e violência, promovem o diálogo igualitário e a reflexão crítica entre os alunos (Gabassa, 2020). Além disso, os grupos interativos, formados por alunos de diferentes origens, incentivam a cooperação e a solidariedade, reforçando os valores de respeito e igualdade (INCLUD-ED, 2012).

O modelo dialógico de prevenção de conflitos, traz habilidades importantes de negociação e resolução de problemas, promovendo uma convivência pacífica e respeitosa. Conforme destacado por CREA (2020a), essa abordagem envolve todos os membros da comunidade escolar em processos colaborativos e inclusivos, onde cada voz é ouvida e valorizada. Implementar o modelo dialógico ajuda a construir uma cultura de diálogo contínuo e inclusivo, prevenindo conflitos antes que eles ocorram e criando um espaço onde todos se sintam valorizados e respeitados. Um exemplo prático desse modelo é o "Clube dos Valentes", que incentiva os alunos a se posicionarem contra a violência e a apoiarem as vítimas, promovendo solidariedade e um ambiente escolar seguro (CREA, 2020a). O clube não só fortalece a comunidade escolar interna, mas também influencia positivamente o entorno escolar, envolvendo pais e membros da comunidade em um esforço coletivo contra a violência.

A formação dialógica do professorado e da comunidade escolar é uma atuação educativa de êxito essencial para promover a inclusão e a transformação social (CREA, 2020a). Esse tipo de formação envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar em diálogos sobre temas relevantes, como violência de gênero e racismo, promovendo uma compreensão mais profunda e colaborativa. As Tertúlias Dialógicas Pedagógicas e Literárias são exemplos de métodos eficazes para essa formação, proporcionando espaços onde educadores e comunidade podem refletir criticamente e desenvolver práticas inclusivas e

equitativas.

É necessário fortalecer o envolvimento ativo da comunidade escolar para promover uma abordagem preventiva e inclusiva. Grupos de discussão regulares com pais, alunos e membros da comunidade facilitam o diálogo sobre temas de gênero, violência e saúde, criando uma rede de apoio e conscientização. A formação de familiares, conforme o material formativo do CREA (2020b), é essencial. Essa formação deve incluir capacitação em alfabetização, informática e estratégias educativas, visando fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade. Essa abordagem não só melhora as habilidades educativas dos pais, mas também os capacita para apoiar a educação de seus filhos, compreendendo práticas pedagógicas e promovendo um ambiente de cooperação e respeito mútuo.

A participação ativa dos familiares em atividades educacionais, como tertúlias dialógicas e grupos de discussão, é fundamental para criar uma rede de suporte robusta que beneficia tanto os estudantes quanto a comunidade escolar como um todo. A formação contínua dos familiares através de programas estruturados contribui significativamente para a prevenção de comportamentos violentos e para a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo e na colaboração (CREA, 2020b).

5.4.3. Formação de Educadores

A formação dos educadores é crucial para a implementação eficaz dessas mudanças. Programas de formação continuada devem ser organizados para abordar temas de violência de gênero, saúde mental e prevenção. Uma das possibilidades é iniciar o processo formativo com o material da cartilha "Violência contra mulher Não é Normal", que analisamos neste trabalho. A inclusão das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, que envolvem a leitura e discussão de textos sobre gênero, saúde e violência, pode enriquecer a prática curricular e promover uma reflexão crítica entre os professores (Fernández González; Garvín Fernández; González Manzanero,

2012). Freire (2013b) enfatiza a importância da formação dos professores como um processo de reflexão contínua e crítica sobre a prática pedagógica. Isso inclui a necessidade de que os educadores se fortaleçam através dos estudos sobre as questões de gênero e violência, para que possam atuar de forma transformadora em suas salas de aula.

5.4.4. Criação de Ambientes Seguros e Política de Tolerância Zero à Violência

Para garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor, é necessário estabelecer protocolos claros de ação para casos de violência, assegurando que todas as denúncias sejam tratadas com seriedade e que as vítimas recebam apoio imediato (Puigvert, 2014). A educação para a não-violência deve ser integrada ao currículo, promovendo atitudes de respeito e empatia entre os alunos e reforçando uma cultura de rejeição ativa a qualquer forma de violência (Elorza e Luna, 2014). A criação de ambientes seguros está alinhada com a proposta de Freire (2013b) de uma educação libertadora, onde os alunos se sintam respeitados e valorizados, e onde possam desenvolver plenamente suas capacidades críticas e reflexivas.

5.4.5. Feminismo Dialógico

Promover o Feminismo Dialógico é fundamental para uma abordagem inclusiva e transformadora. Organizar encontros e atividades que envolvam mulheres de diversas origens permite o diálogo e a troca de experiências, fortalecendo a luta contra a violência de gênero (Puigvert; Muñoz, 2012). Práticas pedagógicas que valorizem a igualdade na diversidade garantem que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma (Cherfen, Mello; Santos, 2010). O Feminismo Dialógico, conforme discutido por Puigvert e Muñoz (2012), é uma abordagem que

valoriza a participação igualitária e o reconhecimento da diversidade, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os encaminhamentos propostos visam criar um ambiente educacional mais inclusivo e seguro, onde as questões de gênero e violência sejam abordadas de forma integral e crítica. A implementação dessas estratégias requer a colaboração de todos os atores envolvidos na educação, incluindo professores, alunos, pais, a comunidade escolar e revisão de documentos curriculares pela administração pública (Freire, 2013b; Candau *et al.*, 2013; Young, 2011). Com uma abordagem integrada e dialógica, é possível promover uma educação que não apenas informa, mas também transforma, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão do modelo dialógico de prevenção de conflitos, com a resolução de problemas através do diálogo e busca de consenso, promove um espaço mais acolhedor e influencia positivamente a comunidade ao redor. Este modelo não só previne conflitos, mas também ensina habilidades importantes de negociação e resolução de problemas (Puigvert; Muñoz, 2012). Assim é possível criar um ambiente escolar que transcende o currículo de ciências e impacta toda a comunidade escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a necessidade urgente de reformulação dos currículos educacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, para incluir explicitamente questões relacionadas à violência de gênero, saúde da mulher e prevenção. A análise detalhada destes documentos revelou que, embora haja uma abordagem significativa sobre saúde e prevenção, há uma lacuna considerável no que diz respeito à integração de temas de violência de gênero e igualdade de gênero. Este estudo propõe que a educação sobre esses temas não deve ser restrita a semanas temáticas ou campanhas esporádicas, mas sim integrada de forma transversal e contínua ao longo de todo o currículo escolar.

A BNCC passou por um processo extenso de elaboração e revisão, com sua versão final sendo entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio. Esse período foi marcado por intensas discussões políticas e ideológicas no Brasil, particularmente durante a transição do governo Dilma Rousseff para o governo Michel Temer, que começou em maio de 2016 e continuou até janeiro de 2019. O governo Temer, iniciado em meio ao processo de impeachment de Dilma Rousseff, foi caracterizado por uma série de reformas, incluindo uma grande proposta de reforma educacional apresentada em setembro de 2016. Foi durante esse governo que aconteceu a reforma do ensino médio e a homologação da BNCC. Embora a homologação da BNCC não fosse uma política exclusiva do governo Temer, foi durante esse período que ela foi finalizada e implementada.

Esses aspectos políticos e ideológicos do período de construção da BNCC são fundamentais para entender o contexto em que o currículo foi desenvolvido. A análise crítica deste contexto revela como certas decisões e omissões refletem não apenas prioridades educacionais, mas também escolhas políticas e ideológicas que contribuíram para o 'silêncio gritante' em questões como a violência de gênero.

Diante desse cenário, surge a necessidade urgente de abordar as lacunas

deixadas pelos documentos curriculares na educação sobre violência de gênero. Uma ferramenta promissora para iniciar essa discussão é a cartilha "Violência contra mulher Não é Normal". Embora não seja um recurso formalmente integrado ao currículo padrão, esta cartilha oferece uma rica fonte de informações que pode ser utilizada como ponto de partida para debates e atividades educacionais. A cartilha pode ser usada para elaborar planos de aula, projetos interdisciplinares e atividades que fomentem a reflexão crítica entre os estudantes. Diálogos sobre violência de gênero devem ser conduzidos de maneira respeitosa e produtiva, promovendo um ambiente escolar que valorize a igualdade e o respeito mútuo.

Para a implementação eficaz dessas mudanças, a formação dos educadores é crucial. Programas de formação continuada devem ser organizados para abordar temas de violência de gênero, saúde mental e prevenção. A inclusão das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, que envolvem a leitura e discussão de textos sobre gênero, saúde e violência, pode enriquecer a prática curricular e promover uma reflexão crítica entre os professores. Os educadores precisam se fortalecer através dos estudos sobre as questões de gênero e violência, para que possam atuar de forma transformadora em suas salas de aula.

O envolvimento ativo da comunidade escolar é essencial para promover uma abordagem abrangente e preventiva. Grupos de discussão regulares com pais, alunos e membros da comunidade podem facilitar o diálogo sobre temas de gênero, violência e saúde, criando uma rede de apoio e conscientização. A participação da comunidade externa à escola incentiva a participação ativa da comunidade escolar em várias atividades educativas, garantindo que a educação envolva a comunidade mais ampla e fortaleça os laços entre a escola e seu entorno.

A criação de ambientes seguros e a política de tolerância zero à violência são fundamentais para garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor. Protocolos claros de ação para casos de violência, assegurando que todas as denúncias sejam tratadas com seriedade e que as vítimas recebam apoio imediato, são essenciais. A educação para a não-violência deve ser integrada ao currículo, promovendo atitudes

de respeito e empatia entre os alunos e reforçando uma cultura de rejeição ativa a qualquer forma de violência.

Finalmente, promover uma abordagem dialógica é fundamental para uma educação inclusiva e transformadora. Organizar encontros e atividades que envolvam mulheres de diversas origens permite o diálogo e a troca de experiências, fortalecendo a luta contra a violência de gênero. Práticas pedagógicas que valorizem a igualdade na diversidade garantem que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma.

Os encaminhamentos propostos visam criar um ambiente educacional mais inclusivo e seguro, onde as questões de gênero e violência sejam abordadas de forma integral e crítica. A implementação dessas estratégias requer a colaboração de todos os atores envolvidos na educação, incluindo professores, alunos, pais, a comunidade escolar e a administração pública. Com uma abordagem integrada e dialógica, é possível promover uma educação que não apenas informa, mas também transforma, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALONSO OLEA, Maria José; MARIÑO FERNÁNDEZ, Raquel; RUÉ ROSELL, Lourdes. El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, Espanha, v. 26, n. 1, p. 75-88, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483010>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS, Sheila Soares; ARAUJO-JORGE, Tania Cremonini. O que dizem as propostas curriculares do Brasil sobre o tema saúde e as doenças negligenciadas?: aportes para a educação em saúde no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 125-140, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010009>. Acesso em: 14, ago. 2024.
- AZEVEDO, Cristina. Homicídios de mulheres no Brasil aumentam 31,46% em quase quatro décadas. **Agência Focruz de notícias**, mar. 2023. Disponível em: <https://portal.focruz.br/noticia/homicidios-de-mulheres-no-brasil-aumentam-3146-em-quase-quatro-decadas>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 427-451, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11160>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BOZZINI, Isabela Custódio Talora; CONSONNI, Juliana; PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. O papel dos grupos de mulheres em diferentes contextos e o grupo de mulheres do NIASE. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/623/542>. Acesso em: 02 out. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=%C3%89%20dever%20de%20todos%20velar,%2C%20aterrorizante%2C%20vexat%C3%B3rio%20ou%20constrangedor. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (...). Brasília: secretaria geral.

2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 14 abr. 2024.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 26 set. 2023

CHERFEN, Carolina Orquiza; MELLO, Roseli Rodrigues; SANTOS, Raquel Auxiliadora. Feminismo dialógico: diálogo possível entre diferentes identidades para a superação de desigualdades de gênero. **Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/recursos/anais/1278029520_A_RQUIVO_CHERFEM_artigo_modelo.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023

CHILDHOOD BRASIL. **Desigualdade de gênero e a violência sexual contra meninas e mulheres**. Set. 2019 Disponível em: <https://www.childhood.org.br/desigualdade-de-genero-e-a-violencia-sexual-contrameninas-e-mulheres/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, [online], v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?-format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023

CREA (Community of Research on Excellence for All). **Tertúlias dialógicas: Formação em Comunidades de Aprendizagem**. [S.l.], 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023

CREA (Community of Research on Excellence for All). **Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos: formação em comunidades de aprendizagem**. 2020a. Disponível em: https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo10_final.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023

CREA (Community of Research on Excellence for All). **Participação educativa da**

comunidade: formação em comunidades de aprendizagem. [S./], 2020b.

Disponível em:

https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo08_final.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023

CUXART, María Padrós; SIMON, Adriana Aubert; ALCANTUD, Patricia Melgar.

Modelos de atracción de los y las adolescentes: contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. **SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social**, v. 17, p. 73-82, 2010. Disponível em:

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118445/investigacion1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DAHLBERG, Linda. L.; KRUG, Etienne. G. (eds.). **Relatório Mundial sobre**

Violência e Saúde. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023

DAHLBERG, Linda. L.; KRUG, Etienne. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, [online], v. 11, n. supl., p. 1163–1178, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdfhpcdw/>. Acesso em: 17 jul. 2023

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Maria Marta.

Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOYLE, Katie; DEVINE, Paula; McALISTER, Siobhán. Adolescents' perceptions of gender roles and their impact on relationships: A study on the persistence of hegemonic masculinity. **Youth & Society**, v. 53, n. 4, p. 635-655, 2021.

DYNIEWICZ, Luciana. **Diferença salarial entre homens e mulheres vai a 22%, diz IBGE**. Mar. 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-vai-a-22-diz-ibge/>. Acesso em 18 set. 2023.

ELORZA, Cristina; LUNA, Francisco. Entrevista a Lidia Puigvert: Violencia 0, desde los 0 años. **Aula de infantil**, [S./], n. 75, p. 28-31, 2014. Disponível em:

<https://www.cralozoyuela.es/wp-content/uploads/2021/12/11.-violencia-0-desde-los-0-anos.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

Ferreira Galli, E. ., Cortegoso Prezenszky, B. ., Rossani dos Santos, W. ., Calzolari, A. ., & Soares Zuin , A. Álvaro. (2022). CONSTITUIÇÃO E ATUAÇÃO DO GRUPO DE HOMENS DO NIASE: NOVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS COMO PREVENÇÃO E SUPERAÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO. **Crítica Educativa**, 8(3), 1–20. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/626>. Acesso em: 07 abr. 2024.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Sonia; GARVÍN FERNÁNDEZ, Rosa; GONZÁLEZ MANZANERO, Víctor. Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 113-118, 2012. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/227/5d6015e29ce0889c8f556a31c9283ecb.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

FLECHA, Ainhoa. Education and prevention of gender violence with minors. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 188-211, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4471/generos.2012.09>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FLECHA, Ramon; PUIGVERT, Lidia; RIOS, Oriol. The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 88 - 113, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FLECHA, Ramon; TOMÁS, Gema; VIDU, Ana. Contributions from psychology to effectively use and achieve sexual consent. **Frontiers in Psychology**, [S.l.], v. 11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00092>. Acesso em: 29 maio 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Violência contra mulheres em 2021**. [S.l., 2021?] Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013a. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013b. Ebook.

GABASSA, Vanessa. Atuações educativas de êxito em Goiás: práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1957-1979, out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1957-1979>. Acesso em 26 set. 2023.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100001>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INCLUD-ED. **Relatório Includ-ed final: estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação**. Universidade de Barcelona, 2012.

Disponível em:

<https://comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930>. Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê Violência contra as Mulheres**. [S.l.], [2023?]. Disponível em:

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael (eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial de Saúde, Genebra, 2002. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LIMA, Kevin; AMATO, Fábio. CNJ muda critérios de promoção por merecimento para ampliar número de juízas na 2ª instância. G1, Política, set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/09/26/cnj-aprova-mudanca-em-criterios-de-promocao-para-ampliar-numero-de-juizas-na-2a-instancia.ghtml>. Acesso em 26 set. 2023.

MARQUES, Jéssica Karine; BOZZINI, Isabela Custódio Talora. Questões de gênero na educação de jovens e adultos: levantamento dos trabalhos do ENPEC (1997-2017). **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 2, mai./ago. 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1887>. Acesso em: 14, ago. 2024.

MARQUES, Jéssica Karine; BOZZINI, Isabela Custódio Talora; MILARÉ, Tathiane. Aspectos históricos da educação em sexualidade e reflexões em prol da circulação de ideias. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 44-54, jan./abr. 2019.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342439390>. Acesso em: 14, ago. 2024.

MESSNER, Michael A.; LOUTTET, Max; HUNT, Damir. Masculinities, Media, and Social Change: Rethinking the Heroic Male. **Journal of Media and Communication**, v. 12, n. 3, p. 275-290, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Quero me exercitar: o que significa ter saúde?**.

[online], 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-queiro-me-exercitar/noticias/>

2021/o-que-significa-ter-saude. Acesso em: 17 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. [S.l., 202?]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/ist>. Acesso em: 02 out. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Campanha 18M: novo boletim epidemiológico aponta casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. [online], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/novo-boletim-epidemiologico-aponta-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20boletim,per%C3%ADodo%20analisado%2C%20com%2035.196%20casos>. Acesso em: 29 maio 2024.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Agosto lilás: ministério das mulheres lança campanha de enfrentamento à misoginia**. [online], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/agosto/agosto-lilas-ministerio-das-mulheres-lanca-campanha-de-enfrentamento-a-misoginia>. Acesso em: 29 maio 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO. **Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher**. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/104, de 20 de dezembro de 1993. Procuradoria geral da república, Portugal, 1993. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaoviolenciamulheres.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MISSE, Michel. **Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana**. [S.l.]: Lúmen Juris, 2002.

MONTEIRO, Paulo Henrique; BIZZO, Nelio. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/10.1590/S0104-59702014005000028>. Acesso em: 14, ago. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 a III) em 10 de dezembro 1948. [online], 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Violência contra as mulheres**. [online, S.d.]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PELICIONI, Andréa Focesi. Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 320-328, jul./set., 2007. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/periodicos/mundo_saude_artigos/educacao_promocao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

PREZENSZKY, Bruno C.; GALLI, Ernesto F.; BACHEGA, Denise; MELLO, Roseli. R. School actions to prevent gender-based violence: a (quasi-)systematic review of the brazilian and the international scientific literature. **Frontiers in Education**, v. 3, n. 89, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00089>. Acesso em: 15 set. 2023.

PUIGVERT, Lídia. Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. **Qualitative Inquiry**, [online], v. 20, n. 7, p. 839-843, jul. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537221>. Acesso em: 15 set. 2023.

PUIGVERT, Lídia; MUÑOZ, Beatriz. Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 4-27, 2012. Disponível em: <http://www.hipatiapr-ess.info/hpjournals/index.php/generos/article/view/172/201>. Acesso em 03 jul. 2023.

RACIONERO-PLAZA, Sandra. Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. **Revista de Fomento Social**, v. 73, n. 1, p. 43-63, 2018. Disponível em: <https://revistas.uloyola.es/rfs/article/view/1434/80>. Acesso em: 15 set. 2023.

RACIONERO-PLAZA, Sandra; UGALDE, Leire; MERODIO, Guiomar; GUTIÉRREZ-FERNÁNDEZ, Nerea. Architects of their own brain: social impact of an intervention study for the prevention of gender-based violence in adolescence. **Frontiers in Psychology**, v. 10, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03070>. Acesso em: 15 set. 2023.

RACIONERO-PLAZA, Sandra; DUQUE, Elena; PADRÓS, María; ROLDÁN, Silvia Molina. Your friends do matter: peer group talk in adolescence and gender violence victimization. **Children**, v. 8, n. 65, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children8020065>. Acesso em: 15 set. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTELLI, John S.; KANTOR, Leslie M.; GRILO, Stephanie A.; SPEIZER, Ilene S.;

HEATHERSHAW, Bree; SCHROEDER, Sarah E.; WALSH, Julia L. Abstinence-only-until-marriage: an updated review of U.S. policies and programs and their impact. **Journal of Adolescent Health**, v. 61, n. 3, p. 273-280, 2017. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(17\)30260-4/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(17)30260-4/fulltext). Acesso em: 19, ago. 2024.

SANTOS, Ana Cristina. Entre duas mulheres isso não acontece: um estudo exploratório sobre violência conjugal lésbica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [online], v. 98, p. 3-24, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/4988>. Acesso em 03 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo paulista**. Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., (1995), 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Violência contra a mulher não é normal: cartilha para profissionais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [online], 2023. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Web_Cartilha_NaoNormal_profissionais_20062022-1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SENADO FEDERAL. **Mapa da violência de gênero**. [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. **Violência contra a mulher aumentou no último ano, revela pesquisa do DataSenado**. [Online], dez. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/09/violencia-contra-a-mulher-aumentou-no-ultimo-ano-revela-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em 03 jul. 2023.

SILVA, Michele Silveira; GARCIA, Rosane Nunes. Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre a temática saúde. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 320-345, 2020.

SOUSA, Marta Caires; GUIMARÃES, Ana Paula Miranda; AMANTES, Amanda. A Saúde nos Documentos Curriculares Oficiais para o Ensino de Ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 129-153, 2019. Disponível em: 10.28976/1984-2686rbpec2019u129153. Acesso em: 14, ago. 2024.

SOUZA, Ludmilla. Mais de 18 milhões de mulheres sofreram violência em 2022. **Agência Brasil**, mar. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/mais-de-18-milhoes-de-mulheres-sofreram-violencia-em-2022>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VIDU, Ana, VALLS, Rosa., PUIGVERT, Lidia, ALCANTUD, Patrícia Melgar; JOANPERE, Mar. Second order of sexual harassment - SOSH. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, [online], v. 7, n. 1, Jan. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17583/remie.0.2505>. Acesso em 03 jul. 2023.

VIDU, Ana; PUIGVERT, Lidia; FLECHA, Ramon; LÓPEZ DE AGUILETA, Garazi. The concept and the name of Isolating Gender Violence. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 176–200, 2021. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/article/view/8622>. Acesso em: 7 jun. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2006. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>. Acesso em: 19 Ago. 2024.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 15 maio 2023.