

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANA DE SOUZA OBA

**AÇÃO PEDAGÓGICA PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO COM
ADOLESCENTES NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DIALÓGICA**

São Carlos

2025

LUANA DE SOUZA OBA

**AÇÃO PEDAGÓGICA PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO COM
ADOLESCENTES NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da
Universidade Federal de São Carlos, para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Fernandes
Coimbra Marigo

São Carlos

2025

ASSINATURA ORIENTADORA

Prof.^a Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Franceline, mulher forte, corajosa e minha maior inspiração, que lutou desde muito cedo contra as correntezas da sociedade, para que eu pudesse navegar em águas mais serenas no futuro. Dedico também aos meus avós, Ivone e Nivaldo, que, em sua simplicidade, fizeram por mim o que não foi feito por eles, abrindo caminhos e me aproximando da educação com amor e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à professora Adriana Marigo, por ter me acompanhado em diversos momentos ao longo do curso. Foi um prazer ter sido sua aluna, monitora de disciplina e, agora, orientanda. Sou profundamente grata por ter aceitado ser minha orientadora e por ter guiado todo o processo com muito respeito, paciência, empatia e suporte.

Agradeço também às professoras Raquel e Denise, por aceitarem compor a banca avaliadora do presente trabalho.

À minha mãe, Franceline, e aos meus avós, Ivone e Nivaldo, por me apoiarem em minha trajetória acadêmica, me incentivando a nunca me contentar e a buscar mais conhecimento.

Ao meu parceiro, Caio, por sempre acreditar em mim e no meu potencial, acompanhando de perto toda a produção deste trabalho e sendo fonte de força nos momentos mais difíceis.

Às amigas que construí dentro e fora da universidade, pelo carinho, apoio e companheirismo ao longo dessa caminhada.

Por fim, agradeço aos meus companheiros de vida, Babis e Luna, por serem fonte inesgotável de carinho e alegria, e Flora, que mesmo em seu breve tempo ao meu lado, me ensinou sobre força, amor, ternura e resiliência.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal coletar recomendações para ações pedagógicas voltadas para a prevenção da violência de gênero com adolescentes na escola, fundamentadas na perspectiva dialógica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, com procedimentos de análise de conteúdo, a fim de verificar a existência ou não de recomendações para a área educacional, por meio de artigos científicos extraídos do portal da Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA - *Community of Research on Excellence for All*), grupo responsável por projetar e desenvolver a perspectiva dialógica na comunidade científica internacional, traçando um paralelo com as produções do contexto nacional. As recomendações obtidas nesta pesquisa foram organizadas em três categorias: “Envolvimento de toda a comunidade escolar”, “Relação entre pares” e “Ambiente escolar”. Ao relacioná-las com o panorama nacional de pesquisa sobre o tema, evidenciou-se que, enquanto os artigos brasileiros concentram-se majoritariamente na denúncia da problemática, com poucas propostas concretas de intervenção, os estudos da abordagem da Aprendizagem Dialógica priorizam estratégias de prevenção e resolução, com base na mobilização coletiva e em práticas transformadoras. Com isso, concluiu-se que, embora o reconhecimento da violência de gênero entre adolescentes na escola seja crescente no Brasil, ainda há lacunas no desenvolvimento de ações pedagógicas efetivas e integradas, o que reforça a importância de se inspirar em atuações educativas de êxito.

Palavras-chave: Escola. Violência de gênero. Violência contra adolescentes. Ação pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to gather recommendations for pedagogical actions aimed at preventing gender-based violence among adolescents in schools, grounded in the dialogic perspective. To this end, a bibliographic research was conducted, using content analysis procedures to examine whether there are international contributions to the field, through scientific articles retrieved from the CREA (Community of Research on Excellence for All) portal, and to draw a comparison with national academic productions. The analysis revealed several recommendations in the international articles, which were organized into three categories: “Involvement of the entire educational community,” “Peer relationships,” and “School environment.” When compared to the national context, both similarities and differences emerged: while Brazilian articles predominantly focus on denouncing the problem, offering few concrete proposals for intervention, the studies of the Dialogic Learning approach emphasize prevention and resolution strategies based on collective engagement and transformative practices. It is concluded that, although awareness of gender-based violence among adolescents in schools is increasing in Brazil, there are still significant gaps in the implementation of effective and integrated pedagogical actions, highlighting the relevance of drawing inspiration from successful educational actions.

Keywords: School. Gender violence. Violence against adolescents. Pedagogical action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos que atenderam aos critérios de inclusão	25
Quadro 2 - Categoria 1: Envolvimento de toda a comunidade educacional	32
Quadro 3 - Categoria 2: Relação entre pares	36
Quadro 4 - Categoria 3: Ambiente escolar	41

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 APRENDIZAGEM DIALÓGICA	15
2.2 SOCIALIZAÇÃO PREVENTIVA DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO	17
2.2.1 Modelos de Atração dos Adolescentes	18
2.2.1.1 Masculinidade Tradicional Dominante	18
2.2.1.2 Masculinidade Tradicional Oprimida	19
2.2.1.3 Nova Masculinidade Alternativa (NAM)	19
2.2.1.4 Linguagem da ética e do desejo	19
2.2.4 Modelo Dialógico de Convivência	21
2.2.4.1 Clube de Valentes	22
3. METODOLOGIA.....	23
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS	31
4.1.1 Envolvimento de Toda a Comunidade Educacional	31
4.1.1.1 Novas Masculinidades Alternativas (NAM)	32
4.1.1.2 Ação em Conjunto dos Agentes Educacionais	33
4.1.1.3 Modelo Dialógico de Convivência	34
4.1.1.4 Rede de Suporte e Amizade	35
4.1.1.5 Desenvolvimento de Inteligência Emocional, Social e Cognitiva	35
4.1.2 Relações Entre Pares	36
4.1.2.1 Intervenções Entre Pares	36
4.1.2.2 O Clube de Valentes	39
4.1.2.3 Programa Green Dot	40
4.1.3 Ambiente Escolar	41
4.1.3.1 Ambiente Escolar Seguro	41
4.1.3.2 Educação Sexual	42
4.1.3.3 Formação de Qualidade	43
4.1.3.4 Cocriação	44
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
4.2.1 Denúncia x Transformação.....	45
4.2.2 A Escola Como Agente de Transformação ou Perpetuação	45
4.2.3 Formação Docente	46
4.2.4 Papel da Família e das Redes de Apoio	46
4.2.5 Sexualidade.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A	52
ANEXO.....	59

1. INTRODUÇÃO

As múltiplas dimensões da violência de gênero, especialmente no contexto escolar, constituem um campo de reconhecimento relativamente recente, cuja visibilidade tem sido ampliada por meio dos movimentos feministas e das lutas sociais por equidade. No ambiente escolar, essa forma de violência configura uma realidade alarmante, particularmente entre adolescentes, compreendidos pelo Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei nº 8.069/90), como indivíduos com idade entre os 12 e os 18 anos incompletos. Em consonância, dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) apontam que as denúncias de violência nas escolas aumentaram cerca de 50% em relação ao ano anterior, conforme registros do Disque 100. Ainda segundo o mesmo relatório, apenas no primeiro semestre de 2023, 74% das vítimas registradas entre os grupos vulneráveis eram crianças e adolescentes, seguidas por pessoas com deficiência (14%) e mulheres (cerca de 5%), o que reforça a necessidade de ações específicas no ambiente escolar para proteção desses sujeitos historicamente mais expostos à violência.

Este enfoque na faixa etária também se justifica pelo fato de que, segundo Mayorga (2006 *apud* Carvalho; Melo, 2019, p. 3)¹

(...) a adolescência é um período marcado por contestações, crises, e pela emergência da sexualidade, portanto, novos temas passam a ser debatidos e questionados dentro do ambiente familiar por esses adolescentes que estão vivenciando um período de intensas mudanças psicossociais.

Nesse cenário, a violência de gênero é compreendida conforme Saffioti (2001, p. 115), como um “conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. Ela assume diferentes formas, como a física, a sexual, a psicológica, a patrimonial e a moral (BANDEIRA, 2014), e está intrinsecamente relacionada às relações de poder desiguais entre os gêneros, sendo alimentada desde cedo por estereótipos que se instalam ainda antes do nascimento. Como afirma Texeira (2015 *apud* Calheiros *et al.*, 2023),² as crianças são enquadradas em comportamentos e expectativas sociais de acordo com seu sexo

¹ MAYORGA, C. (2006). Identidades e adolescências: uma desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, 1(1), 1-20.

² TEIXEIRA, A. M. P. **Igualdade de gênero e prevenção da violência**: uma problemática educacional no desenvolvimento local. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2015.

biológico, sendo moldadas por práticas familiares e culturais que reforçam a binaridade de gênero e a hierarquia entre os sexos.

Essa lógica não se restringe ao ambiente familiar; ela é reproduzida nas práticas escolares, por vezes de forma velada, naturalizada nas interações cotidianas entre alunos e também por professores. Um exemplo disso é apresentado por Carvalho (2001, p. 561), que investigou como professoras avaliavam meninos e meninas em duas turmas de uma escola, observando que os meninos considerados bons alunos eram descritos como “bem-humorados”, “engraçados”, “curiosos”, ou até “danados fora da sala de aula”. Em contraste, muitas meninas eram valorizadas por serem “caladas”, “obedientes” e “não questionadoras”, revelando como as expectativas de gênero também influenciam a forma como se avalia e reconhece o desempenho estudantil. As consequências disso são preocupantes, segundo a Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos³ (*Community of Researchers on Excellence for All* - o CREA), que, a partir de um estudo realizado em 2020 (p. 13), indica:

(...) os alunos e alunas que são vítimas de violência no meio escolar têm mais probabilidades de desistência e insucesso escolar. Além disso, foram salientadas as graves repercussões que isso tem no desenvolvimento físico e psicológico dos estudantes, incluindo perturbações como a depressão, a ansiedade e os pensamentos suicidas.

Desse modo, depreende-se que, enquanto ambiente de construção de cidadania e formação ética dos sujeitos, indo contra as práticas bancárias e “reforçando a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 14), a escola deve estar preparada para identificar e enfrentar situações que envolvam desigualdades e violências de gênero. Isso implica assumir uma postura ativa para superação de estereótipos e na promoção de uma cultura de respeito, solidariedade e equidade, nessa instituição, o que é reforçado por Monteiro e Soares (2019, p. 289) ao afirmarem que, sendo a escola “um dos principais espaços de socialização para crianças, jovens e adultos destaca-se que para alcançar os ideais democráticos e de direito é necessário que a discussão envolvendo a diversidade sexual e de gênero esteja presente no dia a dia escolar”.

Torna-se evidente, portanto, que essa problemática demanda uma abordagem pedagógica fundamentada em evidências científicas e em referenciais críticos, capazes de superar soluções superficiais baseadas no senso comum e de qualificar as práticas educativas no contexto escolar contemporâneo. Ademais, para assimilar ainda mais sua complexidade e

³ Tradução nossa.

enfrentá-la de maneira efetiva no ambiente escolar, é imprescindível revisitar os sentidos históricos e sociais atribuídos ao conceito de gênero, além de contextualizá-los no cenário educacional brasileiro.

É importante destacar, primeiramente, que a contextualização dentro do cenário brasileiro se dá uma vez que o início deste estudo partiu de uma leitura exploratória de artigos nacionais, a fim de contextualizar o debate em torno do tema na literatura acadêmico-científico brasileiro. Entretanto, ao buscar artigos que trabalhassem com recomendações para prevenção da violência de gênero com adolescentes na escola, notou-se uma lacuna, pois não foram obtidos resultados nesse sentido, o que foi ao encontro das indicações de Prezensky *et al.* (2018), que apontam o baixo volume de artigos nacionais que tratam da prevenção da violência de gênero.

Durante muitos anos, o conceito de “gênero” foi compreendido como sinônimo de sexo biológico, usado meramente para diferenciar machos e fêmeas e dividir funções sociais (Scott, 1989; Butler, 2015 *apud* Guimarães *et al.*, 2023).⁴ Essa perspectiva reducionista foi amplamente disseminada por discursos normativos das mídias, igrejas, ciências e normas sociais, e contestada por movimentos feministas dos séculos XIX e XX, que denunciaram a dominação masculina e reivindicaram equidade (Guimarães *et al.* 2023). A luta feminista contribuiu significativamente para o avanço das discussões acadêmicas e políticas sobre gênero e sexualidade, revelando o quanto questionamentos em torno desse tema podem afetar as oportunidades, os direitos e o bem-estar das mulheres e de outras identidades dissidentes da norma.

Em razão da ascensão das reivindicações públicas, da crescente necessidade de inclusão de temas relativos a gênero e sexualidade no currículo e levando-se em conta a magnitude das escolas nos processos formativos dos sujeitos, que caminham para além de conceitos técnicos, inicia-se uma movimentação para introduzir esses temas nos documentos educacionais. Em 1998, por exemplo, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (Brasil, 1998), que possuem em sua constituição os chamados "Temas Transversais", dentro dos quais está a área da Orientação Sexual⁵, responsável pela discussão de temas relativos a gênero e sexualidade.

⁴ BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, 1986.

⁵ Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) constituem um documento que introduz a discussão sobre a sexualidade no currículo brasileiro, adotando o termo “Orientação Sexual” em sua proposta, dentro do eixo dos “Temas Transversais”.

Entretanto, com o advento de grupos políticos de extrema direita, de religiosos com ideais conservadores e de apoiadores do movimento Escola sem Partido (EsP), sobretudo no período do governo Bolsonaro, com início em 2019, a discussão de assuntos relativos a gênero e sexualidade tornou-se alvo de críticas e acusações, uma vez que eram considerados contrários aos valores tradicionais (Tavares; Alves 2023). Nesse período, foram defendidas pautas ultraconservadoras por meio da propagação de expressões como “ideologia de gênero”, “doutrinação ideológica” e “*kit gay*”.

Como afirma Miguel (2021, p. 3), para a extrema-direita “a visibilidade crescente de pautas dos movimentos feminista e LGBT leva à ideia de que a família está em risco”, o que fez com que a abordagem destes temas por parte de instituições de ensino fosse censurada, tornando-os tabus, assuntos proibidos, corroborando com a ideia de que professores devem se ater a temas técnicos e ser neutros em sala de aula, o que pode ser considerado como um grande retrocesso. Outrossim, quando presentes em sala de aula, gênero e sexualidade são discutidos sob aspectos biomédicos, desconsiderando dimensões sociais, políticas e culturais que os envolvem, ou em datas comemorativas e dinâmicas pontuais, não sendo aprofundados nos currículos escolares (Braga; Caetano; Ribeiro, 2018 *apud* Guimarães *et al.*, 2023).⁶ Referindo-se a essa restrição do debate destes temas à esfera biológica, Vance (1995 *apud* Guimarães *et al.*, 2023)⁷ destaca que ela:

(...) pode levar à repatologização de identidades e práticas sexuais já veementemente atacadas historicamente por visões conservadoras, como a sexualidade feminina, a masturbação e identidades homossexuais. Além disso, restringir o debate a esse campo reitera a exclusão de grupos vulneráveis e as relações desiguais entre gêneros, proposta contrária à visão cidadã (...).

Apesar desse cenário de censura e restrição, estudos como o desenvolvido por Sawaia e Fernandes (2023) no projeto Teatro Social dos Afetos, demonstram que a violência de gênero, embora muitas vezes negligenciada, atinge de maneira significativa os adolescentes, influenciando suas formas de expressão e interação. Essa produção mostra que, durante a apresentação da peça “O caso do *shortinho*”, foram evidenciados diversos estigmas relacionados às concepções de feminilidade e masculinidade. Chamam a atenção, em especial, os relatos dos meninos participantes, que expressaram incômodo ao tentar se comportar de forma livre, relatando que “qualquer tipo de manifestação diferente das atitudes machistas era

⁶ BRAGA, K. D. da S; CAETANO, M; RIBEIRO, A. I. M. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 3, p. 12-29, 2018.

⁷ VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1995.

entendido como homossexualidade, suscitando violência” (Fernandes; Sawaia, 2023, p. 15). Observações como esta revelam como as normas de gênero operam na socialização de adolescentes, gerando repressões e exclusões, e reproduzindo violências simbólicas e físicas.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, como destacam Koller e Narvaz (2004 *apud* Carvalho, Melo, 2021),⁸ ao contrário do que muitos acreditam, o modelo patriarcal e a ideologia de gênero que oprimem e censuram mulheres também são responsáveis pela violação de direitos e da liberdade dos homens, uma vez que, se "as características masculinas são consideradas superiores, um homem que apresenta características femininas é altamente repudiado e julgado" (Carvalho; Melo, 2021, p. 11). Jesús Gómez (2004), na obra “*El amor en la sociedad del riesgo*”, corrobora com essa indicação ao dissertar sobre como os meios de comunicação (filmes, séries e a televisão) vendem a figura do “homem atraente” violento, contribuindo para a formação da dicotomia entre o homem *sexy* que domina, decide e deprecia, e o homem bondoso, que se entrega e se coloca em posição de igualdade, mas que não é considerado *sexy*. Com efeito, essa dicotomia sugere como a violência de gênero é um problema social complexo, que atravessa diversas dimensões da vida em sociedade e que demanda respostas educativas embasadas em teorias e práticas transformadoras.

À vista disso, por se tratar de um problema recorrente nas escolas e que, à luz de censuras e restrições não vem sendo abordado de modo adequado, constitui-se em um desafio a ser superado, especialmente se a ação pedagógica é compreendida na perspectiva da aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, a ação pedagógica se desenvolve por meio de interações dialógicas orientadas para a intervenção e o apoio a adolescentes que vivem na sociedade da informação (Mello; Braga; Gabassa, 2010), entendendo a escola como espaço para criação de relações saudáveis, compartilhamento de saberes e de vivências que promovam conhecimento para superar situações de opressão ocorridas nas relações sociais, como é o caso da violência de gênero.

Assumindo essa perspectiva teórica, o interesse por este tema possui raízes pessoais e remontam à minha adolescência, período em que comecei a desenvolver maior consciência acerca das segregações e violências de gênero presentes ao meu redor. Comentários machistas e preconceituosos, dirigidos tanto a mim quanto a colegas de turma por professores e até mesmo funcionários da escola, me despertaram reflexões sobre as diversas formas de injustiça que

⁸ KOLLER, S. H.; NARVAZ, M. G. (2004). Famílias, gêneros e violência: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Eds.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 149-176.

vivenciamos, como mulheres, muitas vezes sem conseguir nomeá-las ou compreendê-las no momento em que ocorrem.

Anos depois, durante os estágios obrigatórios e não obrigatórios do curso de Pedagogia, pude revisitar essas experiências a partir de um olhar mais crítico. Foi possível observar, no cotidiano escolar, situações de violência simbólica e verbal de cunho sexista e homofóbico entre estudantes adolescentes, muitas vezes naturalizadas pelos próprios colegas e até mesmo por profissionais da escola. Essa experiência me levou a refletir sobre a importância de ações pedagógicas que promovam o diálogo, o respeito às diferenças e a superação de estereótipos que restringem a liberdade humana. Desse modo, emergiu a necessidade de investigar formas educativas capazes de enfrentar tais violências, especialmente considerando o papel formativo da escola na criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O presente estudo resulta de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com objetivo geral de investigar formas de prevenção da violência de gênero com adolescentes na escola, reunindo e analisando elementos a serem recolhidos em artigos científicos fundamentados na perspectiva dialógica. Seus objetivos específicos foram:

- Mapear artigos científicos que abordem a prevenção de violência de gênero com adolescentes na escola na perspectiva dialógica;
- Identificar formas educativas indicadas pelos artigos selecionados;
- Sistematizar recomendações para a ação pedagógica com adolescentes na escola brasileira.

À luz do argumentado, a questão formulada foi: Quais as recomendações para a ação pedagógica apresentadas por artigos científicos, publicados entre 2020 e 2025 na base portal do CREA, que abordem a prevenção da violência de gênero com adolescentes na escola, na perspectiva dialógica?

Em função do exposto, o estudo das formas de prevenção e intervenção no problema apresentado aqui é sustentado pela teoria da aprendizagem dialógica, proposta por Ramón Flecha e desenvolvida por pesquisadores do CREA, tal como se apresenta no referencial teórico a seguir.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM DIALÓGICA

O referencial teórico utilizado para dar embasamento a este trabalho é a Aprendizagem Dialógica, uma abordagem que ultrapassa os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva compreende o diálogo, a interação e a comunicação nas relações interpessoais como elementos essenciais no processo educativo, visando a construção coletiva do conhecimento e a valorização das vozes de todos os participantes (Aubert *et al.*, 2016).

De acordo com Aubert *et al.* (2016), a Aprendizagem Dialógica baseia-se nas ideias de diversos pensadores renomados, como Paulo Freire, Gordon Wells, Noam Chomsky, Lev Vygotsky, Barbara Rogoff, entre outros, e busca transformar a educação ao promover um ambiente em que o conhecimento é construído de forma igualitária e inclusiva. Além disso, ela é composta por sete princípios: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças, os quais estão diretamente ligados e contribuem para uma compreensão mais ampla das ações educacionais, articulando-as com os agentes educativos (Aubert *et al.*, 2016).

Sua origem está relacionada com análises científicas de práticas educativas de êxito, as quais demonstraram sua eficácia na superação do fracasso escolar e na melhoria das relações de convivência nas instituições educacionais. Segundo Aubert *et al.* (2016), seu caráter interdisciplinar permite transcender as barreiras entre as disciplinas, enxergando-as como partes interligadas e igualmente importantes de um todo que pode ser compreendido e utilizado para resolver problemas educacionais. Nesse sentido, valoriza-se uma diversidade de saberes que não são hierarquizados ou classificados segundo graus de relevância, mas reconhecidos em sua riqueza e potencial contributivo. Cada conhecimento é considerado legítimo dentro de seu contexto e, sendo assim, são integrados ao processo educativo por meio do diálogo igualitário.

Dentro do campo da educação escolar, a aprendizagem dialógica se configura como uma resposta inovadora às necessidades educacionais, principalmente na atual sociedade da informação, a qual, caracterizada pelos grandes avanços da ciência e da tecnologia, exige formas de comunicação mais constantes e eficazes para que as decisões sobre o futuro sejam cada vez mais conscientes (Aubert *et al.*, 2016).

Um de seus eixos principais, que se relaciona diretamente com a sociedade da informação, é o conceito de “giro dialógico”, marcado pela transição das relações de poder pautadas em autoridade, frutos das sociedades patriarcais, para as relações dialógicas, nas quais prevalece o respeito e o consenso. Esse fenômeno pode ser observado tanto em ambientes familiares, nos quais a imagem de autoridade reside na figura paterna, nos chamados “chefes de família”, como também nos escolares, onde ainda há a incidência de relatos de professores que afirmam necessitar da volta da autoridade dos docentes nas escolas para que haja maior êxito (Aubert *et al.*, 2016).

Desse modo, ao desafiar as estruturas tradicionais de poder, propondo uma passagem das relações hierárquicas para relações mais horizontais e colaborativas, o papel do professor deixa de ser o de um "detentor do saber" e passa a ser o de um mediador do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Isso está diretamente ligado ao conceito de "educação bancária" pensado por Paulo Freire, um dos autores cujas ideias deram força para a concepção da Aprendizagem Dialógica. Ao refletir sobre a educação bancária, Freire (1987) critica o modelo tradicional de ensino que transforma os educandos em receptáculos passivos de conhecimento. Nesse paradigma, o educador é visto como detentor do saber e o aluno como alguém incompleto, cuja função é apenas receber e armazenar informações. Assim, o processo educativo torna-se uma relação vertical e opressora, na qual "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 1987, p. 33).

Cabe ressaltar, entretanto, como afirmam Aubert *et al.* (2016), que a eficácia dessa abordagem mais dialógica nas escolas depende da capacidade dos educadores de negociar e chegar a consensos com os estudantes, especialmente em relação às normas de convivência e ao processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento reflete, ainda que de forma gradual, na crescente participação das famílias e comunidades na definição dos rumos da escola, uma vez que, assim como apontado por Aubert *et al.* (2016), esses agentes estão cada vez mais integrados no desenvolvimento das instituições escolares e da educação. Desse modo, a atuação pedagógica deixa de ser uma atribuição exclusiva dos especialistas e passa a ser construída coletivamente, por meio do diálogo entre todos os membros da comunidade educativa. Essa participação é fundamental, pois contribui para a coordenação das interações sociais entre os alunos, promovendo maior engajamento, senso de pertencimento e corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo (Aubert *et al.*, 2016).

Assim, com uma maior "centralidade do diálogo, em detrimento do poder" (Aubert *et al.*, 2016, p. 66), é possível conceber as instituições educacionais como espaços mutáveis, que são passíveis de transformações, melhorias e evoluções, podendo e devendo se tornar locais democráticos, inclusivos e eficientes para os desafios da sociedade da informação.

2.2 SOCIALIZAÇÃO PREVENTIVA DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A socialização preventiva de violência de gênero é uma abordagem teórica de caráter interdisciplinar baseada na investigação de Jesús Gómez (2004) sobre socialização no amor e na atração. Para o autor, a atração é fruto das interações sociais, sendo construída desde a infância por meio de um processo de socialização primária que, muitas vezes, associa atração à violência. Essa associação é reforçada por diversos agentes de socialização, como músicas,

programas de televisão, filmes e outros meios de comunicação, que divulgam como idealizado um modelo de masculinidade agressiva e relações baseadas em conflitos, que são romantizadas.

Contudo, ao reconhecer que tanto o amor quanto a atração são socialmente construídos, torna-se possível transformar esse cenário. É nesse contexto que surge a proposta da socialização preventiva da violência de gênero, que visa promover interações baseadas em respeito, amizade e equidade, incentivando a construção de relacionamentos afetivo-sexuais saudáveis e livres de violência. Nesse sentido, entende-se que “a socialização preventiva da violência de gênero consiste em criar interações sociais que promovam a atração por modelos igualitários e a rejeição de modelos agressivos” (Gómez, 2004; Puigvert, 2014 *apud* CREA, 2020, p. 18)⁹.

Para aprofundar a compreensão dessa abordagem, os tópicos a seguir apresentarão conceitos-chave que dialogam diretamente com essa perspectiva e contribuem para o entendimento da prevenção da violência de gênero no contexto escolar.

2.2.1 Modelos de Atração dos Adolescentes

Segundo Flecha, Puigvert e Ríos (2013 *apud* Castro; Duque; Villarejo, 2016)¹⁰, os modelos de atração dos adolescentes são divididos em três tipos de masculinidades ideais: a masculinidade tradicional dominante (*masculinidad tradicional dominante* - MTD), a masculinidade tradicional oprimida (*masculinidad tradicional oprimida* - MTO) e a nova masculinidade alternativa (*nueva masculinidad alternativa* - NAM). Compreender as peculiaridades de cada uma delas auxilia no entendimento das causas da violência de gênero e as formas pelas quais ela pode ser prevenida.

2.2.1.1 Masculinidade Tradicional Dominante

A Masculinidade Tradicional Dominante (MTD) é apontada como a principal responsável pela perpetuação da violência, tanto contra mulheres quanto contra outros homens. Homens identificados com esse modelo são geralmente dominadores e agressivos, o que é comumente apresentado como algo atraente por filmes e séries, em razão da socialização que relaciona violência com atração. Segundo Flecha, Puigvert e Ríos (2013 *apud* Castro; Duque;

⁹ PUIGVERT, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), p. 839-843.

<https://doi.org/10.1177%2F1077800414537221>

¹⁰ CASTRO S.; DUQUE, E.; M.; VILLAREJO CARBALLIDO, B. Socialización preventiva y nuevas masculinidades. In: *Cuadernos de Pedagogía* 468. Barcelona: Wolters Kluwer España, 2016, p. 51–53.

Villarejo, 2016)¹¹, embora nem todos os homens que se enquadram na MTD sejam agressivos, toda violência cometida contra mulheres é praticada por homens pertencentes a esse modelo de masculinidade.

2.2.1.2 Masculinidade Tradicional Oprimida

O segundo modelo a ser apresentado é o da Masculinidade Tradicional Oprimida (MTO), caracterizado por homens submissos e socialmente percebidos como convenientes, mas pouco atraentes. Embora não pratiquem diretamente a violência de gênero, esses homens se aproximam dos MTDs ao se omitirem diante de comportamentos violentos, sendo coniventes e não se posicionando ativamente contra a violência. Assim, embora possam representar a possibilidade de relacionamentos mais saudáveis do que aqueles estabelecidos com os MTDs, são frequentemente vistos como entediantes e como uma “segunda opção” (Castro; Duque; Villarejo, 2016, p. 3, tradução nossa).

2.2.1.3 Nova Masculinidade Alternativa (NAM)

Os homens pertencentes à Nova Masculinidade Alternativa (NAM) representam uma alternativa de superação da violência de gênero, segundo Flecha, Puigvert e Ríos (2013 *apud* Castro; Duque; Villarejo, 2016)¹². Esses homens não são violentos e, além disso, se posicionam ativamente contra comportamentos agressivos, adotando uma postura ética e corajosa diante da desigualdade. São considerados atraentes, igualitários e comprometidos com a justiça, rompendo com a dicotomia que opõe violência atraente à igualdade entediante.

A promoção desse modelo de masculinidade é essencial, uma vez que ele está diretamente associado à prevenção e à superação da violência de gênero, o que pode ser feito através da criação de redes de amizade pautadas em solidariedade e igualdade (Castro; Duque; Villarejo, 2016), que constroem ambientes mais saudáveis e seguros.

2.2.1.4 Linguagem da ética e do desejo

Nesse contexto, para que a distinção entre os modelos de masculinidade seja compreendida de forma clara pelos jovens e a socialização preventiva da violência de gênero

¹¹ CASTRO S.; DUQUE, E.; M.; VILLAREJO CARBALLIDO, B. Socialización preventiva y nuevas masculinidades. In: **Cuadernos de Pedagogía 468**. Barcelona: Wolters Kluwer España, 2016, p. 51–53.

¹² CASTRO S.; DUQUE, E.; M.; VILLAREJO CARBALLIDO, B. Socialización preventiva y nuevas masculinidades. In: **Cuadernos de Pedagogía 468**. Barcelona: Wolters Kluwer España, 2016, p. 51–53.

ocorra de maneira efetiva, é fundamental que o diálogo com os adolescentes seja construído com base na linguagem do desejo, e não apenas na linguagem da ética.

A linguagem da ética é definida como “a linguagem relativa aos valores e conceitos do ‘bem’ e do ‘mal’” (CREA, 2020, p. 18), e, apesar de sua importância, muitas vezes não se mostra atraente para os jovens, por se expressar de forma distante da realidade e da forma de comunicação com a qual eles se identificam. Em contrapartida, a linguagem do desejo está presente em filmes, séries, músicas e outros meios de comunicação, tendo maior apelo emocional e afetivo. Essa linguagem costuma ser moldada pelo grupo de pares, que exerce forte influência sobre os padrões de atratividade na adolescência.

Muitos programas educativos voltados à promoção de relações igualitárias não obtêm sucesso justamente por se basearem exclusivamente na linguagem ética, desconsiderando o aspecto do desejo. Nesses casos, busca-se apenas apontar o que é certo ou errado, sem tornar os modelos igualitários também desejáveis.

Sobre isso, Castro, Duque e Villarejo (2016, p. 3, tradução nossa) afirmam que:

É importante abordar todo o processo a partir da linguagem do desejo, não apenas da linguagem da ética. Ou seja, não apenas mostrando quais comportamentos são apropriados e quais não são, mas também tornando atrativos aspectos como solidariedade, empatia, segurança e gentileza.

Nessa mesma perspectiva, o CREA (2020, p. 19) complementa:

O objetivo não é que as pessoas ‘reprimam’ os seus desejos aceitando o que ‘lhes convém’ mesmo que isso não as atraia por ser ‘o bom’, mas que a socialização preventiva da violência gere um desejo e uma atração por estes modelos ‘convenientes’, que ‘o bom’ seja a coisa excitante.

Dessa forma, torna-se evidente que incorporar a linguagem do desejo é uma estratégia eficaz para dialogar com os jovens de maneira mais próxima e significativa, possibilitando que a violência deixe de ser percebida como algo atrativo e que os modelos igualitários se tornem também objeto de desejo, abrindo caminho para relações afetivo-sexuais mais saudáveis, respeitadas e livres de violência.

2.2.4 Modelo Dialógico de Convivência¹³

O Modelo Dialógico de Convivência é uma abordagem educacional bem-sucedida que atua de forma integrada com toda a comunidade escolar, utilizando o diálogo como elemento central tanto para resolver conflitos já estabelecidos quanto para preveni-los antes que se manifestem (Flecha; García, 2007 *apud* CREA, 2020).¹⁴ Trata-se de uma proposta que valoriza o envolvimento ativo de todos os agentes educativos na construção de um ambiente de convivência pautado pela colaboração, pelo respeito e pela corresponsabilidade.

Nesse sentido, segundo o CREA (2020, p.7),

(...) esta abordagem realça a prevenção do conflito, ao criar uma atmosfera de colaboração, na qual os membros participam na criação de regras, na gestão da escola, na forma como o conflito é solucionado e na existência de um maior entendimento e sentido de todas as pessoas envolvidas.

O diálogo, nesse contexto, vai além de um mero meio de comunicação: ele é compreendido como ferramenta de transformação social e educacional, fortalecendo ambientes colaborativos em que alunos, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar participam ativamente da construção de soluções coletivas. A convivência, portanto, deixa de ser uma responsabilidade apenas da equipe gestora ou docente e passa a ser compartilhada entre todos, com o objetivo de “ultrapassar as pretensões de poder (tão presentes no modelo disciplinar) para dar lugar às pretensões de validade e relações igualitárias” (CREA, 2020, p. 8).

O Modelo Dialógico é amplamente implementado nas Comunidades de Aprendizagem, locais onde a participação de toda a comunidade na prevenção de conflitos e em demais assuntos referentes à educação é encorajada, criando laços de confiança entre todos os sujeitos e permitindo que os conflitos sejam prevenidos mais rapidamente. Conforme afirma o CREA (2020, p.8), “quando os estudantes, os seus familiares e o professorado têm a oportunidade de participar na gestão da escola, bem como na criação de regras e resolução de conflitos, a qualidade da convivência é otimizada, quer na escola, quer na comunidade educativa como um todo”.

¹³ “Modelo Dialógico de Convivência” é o termo atualizado para o “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos”, utilizado nos artigos analisados em razão da data de publicação dos artigos ser anterior à alteração (Flecha *et al.*, 2024). Neste trabalho, usamos o termo “Modelo Dialógico” para nos referirmos a ambos, visto que a base teórico-metodológica do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos foi mantida pelo CREA.

¹⁴ FLECHA, R.; GARCÍA, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. **Idea La Mancha**: Revista de Educación de Castilla La Mancha, 4, 72-76.

2.2.4.1 Clube de Valentes

O Clube de Valentes é uma ação dentro do Modelo Dialógico, que “consiste em criar um grupo de estudantes que tomam posição contra a violência, denunciam-na, sabem como tratar bem os outros e valorizam a amizade” (CREA, 2020, p. 26).

Nesse sentido, são promovidos o diálogo e a participação de todos os estudantes na prevenção de violências no ambiente escolar. Os espectadores passivos (*bystanders*) são encorajados a se tornarem ativos frente a situações de violência (*upstanders*), repudiando atos agressivos. Para tanto, são apoiados por todos os colegas da turma, que formam uma união a favor da solidariedade, oferecendo suporte tanto aos *upstanders* quanto às vítimas, tirando a atenção dos agressores e removendo-os do clube temporariamente. Assim, é criado um ambiente seguro e propenso a denúncias de agressões, onde os que denunciam são os valentes.

De acordo com o CREA (2020, p. 27),

O Clube dos Valentes opõe-se à dinâmica presente na maioria dos centros educativos onde a pessoa que sofre de violência se encontra isolada. Do mesmo modo, às dinâmicas em que as pessoas que se atrevem a denunciar são assediadas. Muitas crianças não ousam denunciar porque temem a rejeição social (...)

Para que essas situações de violência sejam identificadas, é fundamental que todos sejam incluídos no diálogo e na ação de combate como participantes ativos. Faz-se importante também, desse modo, atentar para as relações entre pares, uma vez que “na maioria dos casos os estudantes têm acesso a informação que o resto da comunidade educativa (docentes, familiares, etc.) não pode alcançar” (CREA, 2020, p.26).

Dado o exposto, é possível afirmar que a perspectiva dialógica e socialização preventiva da violência de gênero são grandes aliadas e fortalecedoras de uma comunidade escolar mais acolhedora, segura e democrática. Em razão disso, constituem-se como potente referencial teórico para o presente estudo, que trata de violência de gênero nas escolas com adolescentes, e busca encontrar recomendações para o combate a essa problemática. A seguir, será apresentada a metodologia adotada para a realização deste trabalho, com a descrição dos procedimentos utilizados na construção e análise das informações.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter bibliográfico, o qual, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Tomando as indicações de Salvador (1986 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 40),¹⁵ foram seguidas 4 etapas, consideradas pelo autor como “quatro fases de um processo contínuo”: (1) elaboração do projeto de pesquisa, que engloba o assunto e o problema a serem pesquisados, além das possíveis respostas para as questões formuladas; (2) investigação das soluções, que trabalha com o levantamento da bibliografia e das informações nela encontradas; (3) análise explicativa das soluções, que consiste na análise das informações obtidas nos materiais estudados; (4) síntese integradora, etapa direcionada para a reflexão e proposições de possíveis soluções com base no material de estudo (Salvador, 1986 *apud* Lima; Miotto, 2007)¹⁶.

Nesse sentido, a elaboração do projeto de pesquisa se deu através de perspectivas e experiências pessoais, com enfoque para as vivências nos Estágios Obrigatórios do curso de licenciatura em Pedagogia. Elas geraram indagações e contribuíram para o crescente interesse pelo tema, o que resultou na opção por se trabalhar com ele, problematizando-o e apontando questões a serem trabalhadas.

Já a investigação das soluções ocorreu mediante a coleta de dados (Lima; Miotto, 2007), seguindo as definições de parâmetro temático, parâmetro linguístico, as principais fontes e o parâmetro cronológico. Assim, foi feita inicialmente a pesquisa de artigos na base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), considerando descritores relacionados à temática: violência de gênero, escola e adolescentes. Nesse sentido, foram selecionados artigos que estivessem em língua portuguesa, com destaque para os mais recentes (entre 2020 e 2025), porém sem eliminar opções mais antigas que atendessem ao pesquisado, buscando encontrar, além de informações para a contextualização inicial do projeto, possíveis respostas para a problemática a ser trabalhada.

Após essa investigação, foi observada uma lacuna existente com relação às recomendações para a questão formulada, e então optou-se pelo andamento da pesquisa com a utilização da base portal do CREA, reconhecida mundialmente por suas pesquisas relacionadas a violência de gênero e prevenção de violências, baseando-se na perspectiva dialógica.

¹⁵ SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

¹⁶ SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Desse modo, utilizando o portal do CREA, seguiu-se para a fase das chamadas “leituras sucessivas”, as quais, segundo Salvador (1986, *apud* Lima; Mito, 2007, p. 41),¹⁷ auxiliam na coleta de informações e dados para o estudo.

Na leitura de reconhecimento do material bibliográfico, foi realizada uma primeira seleção de artigos de 2020 a 2025 que, em seus títulos, indicavam relação com o tema violência de gênero, possuindo palavras como “violência de gênero”, “jovens”, “adolescentes”, “escola” e “aprendizagem dialógica”. É necessário destacar que a base conta, majoritariamente, com publicações nos idiomas inglês e espanhol. Essa primeira seleção resultou em um total de 23 artigos, sendo todos eles em língua inglesa.

Em seguida, na leitura exploratória, foram lidos os resumos de cada um destes artigos, buscando analisar se eles possuíam informações relevantes para o tema a ser estudado. Além da leitura dos resumos, também foi aplicada a busca por três termos específicos neles, almejando qualificar se estavam dentro do investigado: “violência de gênero”, “adolescentes” e “escola”. Os artigos cujos resumos não indicavam relação com o tema ou que não possuíam ao menos duas dessas palavras no corpo do texto foram desclassificados, resultando em duas eliminações. Dos 21 artigos selecionados para a próxima etapa, 10 foram considerados como parcialmente relevantes e 11 como potencialmente relevantes, o que foi determinado com base na aproximação com o tema e a presença das palavras-chave acima mencionadas. Os artigos considerados parcialmente relevantes abordavam um ou mais pontos de estudo, porém, em razão de não abordarem todos, foram desclassificados.

Sendo assim, partiu-se para a etapa de leitura seletiva, na qual os 11 artigos considerados como potencialmente relevantes foram lidos na íntegra, em seu idioma original, o inglês. Para que fossem classificados para a próxima etapa, deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão:

- Artigos da perspectiva da aprendizagem dialógica;
- Enfoque na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos (adolescentes);
- Contexto escolar;
- Devem conter recomendações de prevenção contra violência de gênero.

Após a leitura completa de cada um deles e a avaliação de sua adequação quanto aos critérios estabelecidos, dos 11 artigos, 7 foram selecionados e 4 foram eliminados. Os artigos selecionados podem ser encontrados no quadro abaixo:

¹⁷ SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Quadro 1 - Artigos que atenderam aos critérios de inclusão

Código	Nome	Ano de publicação
1	<i>Impact of the peer group intervention in the dialogic model of prevention and resolution of conflicts to prevent gender violence from the school context</i>	2025
2	<i>Prevention of violence against LGBTQ+ youth: A systematic review of successful strategies</i>	2024
3	<i>"I've never thought about it this way": the process and positive implications of co-creation on teacher education about prevention of gender-based violence</i>	2024
4	<i>"Your Friends Do Matter": Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization</i>	2021
5	<i>Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem</i>	2021
6	<i>"Three Steps Above Heaven? Really? That's All Tactic!" New Alternative Masculinities Dismantling Dominant Traditional Masculinity's Strategies</i>	2021
7	<i>Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against GenderBased Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education</i>	2020

Fonte: Elaboração própria.

Logo após, depois de definida a relação dos artigos a serem utilizados neste trabalho, foram realizadas exaustivas leituras reflexivas e interpretativas para obtenção de mais informações sobre eles, como o tema, objetivos, assunto e quais recomendações possuem. Para tanto, foi utilizada como ferramenta de organização e anotação uma ficha de leitura (Salvador, 1970) (ver Anexo A) contendo todos esses tópicos. As informações obtidas em cada um dos artigos constam nos parágrafos abaixo.

O artigo 1 disserta sobre a violência baseada em gênero relacionada à escola (*School-related gender-based violence - SRGBV*), um tipo de violência que acontece dentro ou ao redor das escolas e é direcionado a pessoas tendo como base suas identidades de gênero e os estereótipos atrelados a elas, podendo englobar agressões físicas, sexuais ou psicológicas (Gómez *et al.*, 2025). Os autores objetivaram, dessa forma, compreender como as intervenções de grupos de pares no quadro do modelo dialógico auxiliam nessa problemática.

Desse modo, a pesquisa se deu com base em uma metodologia de orientação comunicativa, particularmente indicada para estudos de violência de gênero nas escolas em razão de valorizar um diálogo igualitário e as vozes e diferentes perspectivas das pessoas que constituem a comunidade escolar (Gómez *et al.*, 2025). Para tanto, foram utilizados como base

5 estudos de caso de escolas espanholas e, a partir deles, foram conduzidos: (a) 14 observações comunicativas no começo e final do ano acadêmico de cada local focadas em Comissões Mistas¹⁸ que trabalham com prevenção e resolução de conflitos; e (b) 23 entrevistas semiestruturadas com orientação comunicativa com 11 professores e 12 alunos buscando compreender melhor suas visões acerca da prevenção da violência de gênero e a resolução de conflitos.

Os resultados obtidos indicam que as pessoas entrevistadas identificavam facilmente situações de violência do contexto escolar e demonstravam preocupação com relação a isso. As(os) professoras(es) afirmaram que os alunos agiam ativamente na denúncia de casos de violência, e que isso acontecia em razão da união da comunidade educacional no combate à problemática e à solidariedade que recebiam de seus colegas ao denunciarem. O estudo conclui, por fim, que as intervenções em grupos de pares são eficazes no combate à violência de gênero, principalmente quando aliadas às redes de solidariedade e ao auxílio de toda a comunidade educacional.

O artigo 2 possui enfoque na violência contra jovens estudantes que são membros da comunidade LGBTQ+, e busca analisar estratégias de sucesso no combate a esse tipo de violência de gênero dentro do ambiente escolar. Assim, o estudo utilizou a revisão sistemática para buscar artigos que possuíssem recomendações de combate à problemática, considerando os que tivessem enfoque na comunidade LGBTQ+ e na violência de gênero contra mulheres, além de serem desejados os trabalhos com destaque para intervenções voltadas à ação da comunidade escolar e de *upstanders* (defensores) e *bystanders* (espectadores). Foram selecionados 41 artigos de diferentes países e os resultados confirmaram a ocorrência de *bullying* e assédio contra membros da comunidade LGBTQ+ e de outras minorias. Além disso, foi encontrada uma grande variedade de intervenções e programas que atuam no combate ao *bullying* e à violência nas escolas.

O trabalho conclui, ao final, que, a partir da revisão da literatura, ficou claro que as intervenções com foco nas ações comunitárias nos *upstanders* e *bystanders* contribuem para a redução do *bullying* e da violência de gênero, melhorando as relações entre os alunos no ambiente escolar (Christou *et al.*, 2024).

¹⁸ Comissões mistas são formadas por todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, como familiares, estudantes e pessoas da comunidade, não apenas por profissionais da escola. Nesse sentido, é importante que uma comissão mista seja composta por pessoas diversas, a fim de garantir uma compreensão mais profunda de cada situação, visto que são analisadas por diferentes perspectivas (Aubert *et al.*, 2016).

O artigo 3 trata do impacto positivo da cocriação, compreendida como um processo de criação de conhecimento de forma conjunta entre todos os envolvidos e interessados nos resultados, na formação de professores sobre a prevenção da violência de gênero (Puigvert *et al.*, 2024). A pesquisa se deu à luz de um projeto europeu chamado “*TeachXevidence*”, e ocorreu através da realização de três seminários online de formação de professores com intuito de cocriar materiais didáticos. Tendo como base a metodologia comunicativa, pautada na participação de todos os interessados e no diálogo igualitário, o estudo realizou os seminários com um total de 77 docentes, do ensino primário e secundário, sendo 56% portugueses e 44% espanhóis, estes últimos já possuindo contato com a socialização preventiva de violência de gênero. As reuniões foram gravadas e posteriormente analisadas.

Após a análise das gravações, os resultados mostraram que as(os) participantes começaram a detectar situações violentas que não eram identificadas anteriormente, além de demonstrarem grande interesse em aprender mais sobre o assunto e criar novos materiais didáticos que falem sobre a temática. Com isso, ficou evidente que os seminários foram fonte de grandes reflexões e de forte conscientização nas pessoas que participaram, promovendo, assim, implicações positivas na prevenção da violência de gênero nas escolas, uma vez que forneceram informações e formação adequada para os docentes envolvidos. Outra conclusão foi que a utilização da cocriação também atuou de forma positiva, uma vez que estreitou laços entre as(os) educadores e lhes abriu portas para que pudessem expor suas opiniões e alimentar o projeto com ideias, construindo em conjunto.

O artigo 4 aponta para a existência de um modelo dominante de socialização que interliga a atratividade sexual masculina a comportamentos violentos, enquanto os homens e meninos igualitários e não agressivos não são considerados como atraentes, o que é amplamente divulgado pelas mídias de massa, séries, filmes etc. (Racionero-Plaza *et al.*, 2021). Esse discurso, segundo os autores, poderia ser reforçado ou repudiado pelas trocas nos grupos de pares, grandes fontes de socialização e formadores de opiniões entre os adolescentes. Sendo assim, o objetivo da pesquisa se sustentou no questionamento sobre a existência ou não de um discurso dominante coercitivo (*coercive dominant discourse*) nas interações sociais nos grupos de pares, e se confirmado, quais seriam suas influências nos padrões de atratividade e o comportamento sexual-afetivo de adolescentes.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com 141 adolescentes de 6 turmas do Ensino Médio de 3 diferentes escolas do sul da Espanha. Os alunos eram compostos por jovens de idade entre 14 a 17 anos, sendo 60% meninas e 40% meninos. Os dados foram coletados através de um questionário com 44 perguntas elaborado à luz do projeto *MEMO4LOVE*, o qual continha

perguntas voltadas para o que atraia os membros do grupo, como eles falavam sobre essas pessoas e como essas interações entre pares influenciavam em suas preferências e escolhas em seus relacionamentos. Os resultados apontaram que as interações em grupos de pares influenciam na forma como os jovens veem e se relacionam uns com os outros, podendo moldar suas preferências, atrações por tipos de masculinidade, decisões sexuais-afetivas e, em alguns casos, perpetuando a violência de gênero, uma vez que foi confirmado que elas também reproduzem o discurso dominante coercitivo. Como conclusão, os autores destacam que, embora o discurso dominante coercitivo ainda esteja presente nas interações dos grupos de pares entre adolescentes, contribuindo para a reprodução da violência de gênero, também foi possível identificar um potencial transformador nesse mesmo contexto, uma vez que estudos apontam para efeitos transformadores de intervenções educativas que incentivem uma análise crítica desse discurso, especialmente quando promovem o diálogo igualitário entre os pares (Racionero-Plaza *et al.*, 2021).

O artigo 5 apresenta a temática da violência de gênero como um problema público de saúde a nível mundial, e afirma que, embora existam diversas ações anti-violência voltadas para jovens, nem todas funcionam de fato (Racionero-Plaza *et al.*, 2021). Desse modo, busca apresentar um programa de socialização preventiva da violência de gênero voltado para adolescentes que teve eficácia comprovada. Esse programa foi composto por 7 intervenções aplicadas entre 2018 e 2019 em 131 adolescentes de escolas de Ensino Médio da área urbana de Barcelona, com idade média de 15 anos, sendo 71 meninas, 59 meninos e 1 identificado como gênero fluido.

Assim como no artigo anterior, essa pesquisa também se deu à luz do projeto *MEMO4LOVE*, e almejou, através de apresentações de *PowerPoint*, vídeos, entrevistas, grupos focais, escuta ativa de relatos e aplicação de questionários, apresentar e discutir evidências com embasamento científico de socialização preventiva de violência de gênero com os adolescentes, abrindo espaço para que pudessem dialogar sobre a temática e contribuir em conjunto para uma melhor compreensão sobre o assunto e suas vivências relacionadas a ele. Após as 7 sessões, que duraram em torno de 1 hora cada, e a coleta dos dados através das entrevistas e conversas com os alunos, os autores concluíram que as intervenções se mostraram eficazes na prevenção de violência de gênero ao ampliar a consciência dos estudantes sobre discursos coercitivos dominantes e fornecer mais ferramentas para que pudessem identificar situações de violência de gênero ocorridas consigo mesmos e com seus colegas (Racionero-Plaza *et al.*, 2021).

O artigo 6 se inicia apresentando o filme “Three Steps Above Heaven (Paixão sem Limites, em português)”, uma obra que tem como personagem principal Hache, um jovem

agressivo e problemático que é visto como atraente por muitas fãs adolescentes em razão desse comportamento compreendido como “ másculo”. Segundo os autores, isso é algo negativo, uma vez que ressalta como os discursos coercitivos dominantes disseminados pelas mídias têm o poder de influenciar jovens a escolherem o que é atraente (agressividade) e o que não é (respeito e igualdade) (Rodrigues-Mello *et al.*, 2021). Desse modo, o objetivo do artigo é mostrar como as intervenções com adolescentes acerca de obras como a citada anteriormente, introduzindo o conceito de “*New Alternatives Masculinities (NAM)*”, podem transformar suas percepções sobre relações afetivo-sexuais, influenciando, também, no modo como veem e reagem à violência de gênero.

Para isso, a pesquisa se deu com base em 2 estudos: de início, a análise do filme mencionado; posteriormente, a realização de um grupo focal comunicativo (GFC) com 8 jovens estudantes entre 15 e 16 anos que diziam se sentir atraídas pelo personagem Hache. A dinâmica realizada nos GFCs durou cerca de 1 hora, na qual foram apresentados os modelos de masculinidade existentes, seguidos de uma rodada de perguntas sobre o tema, a apresentação de um vídeo com cortes do filme mostrando como Hache era agressivo, também seguida de um momento de discussão e, por fim, a apresentação de mais um vídeo, dessa vez apresentando Logan, um “mocinho” que se enquadra no modelo da NAM. Com base nisso, os resultados mostraram que as jovens defenderam, de início, os atos violentos do personagem. Algumas delas mudaram de opinião após discussões, mas outras não. Elas também faziam uma clara separação entre meninos atraentes (Hache) e meninos entediantes (Logan), destacando que o primeiro era mais desejável por ser mais experiente, confiante e dominante. Após análise dos grupos focais, os autores concluíram que o filme apresentado contribuiu para normalizar a violência e atos violentos, porém a realização do GFC, com base em evidências científicas da socialização preventiva da violência de gênero se mostrou como um ponto de transformação nas percepções das adolescentes sobre o que acontece na obra e sobre relacionamentos afetivo-sexuais, em alguns casos (Rodrigues-Mello *et al.*, 2021).

O artigo 7 aponta para a violência sexual e a violência de gênero como problemas públicos de saúde que tem grande incidência entre jovens nas escolas, afetando majoritariamente meninas, porém também alcançando meninos. Outrossim, os autores também indicam a existência de um modelo hegemônico de masculinidade, que faz com que meninos violentos sejam considerados mais atraentes do que os amigáveis e gentis. Isso pode, segundo eles, ser um fator de grande influência nas altas taxas de violência de gênero entre adolescentes (Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020). Nesse sentido, o estudo busca compreender de que forma as relações que os adolescentes mantêm com colegas, professores, funcionários e familiares, e

as crenças formadas a partir dessas interações, influenciam seu envolvimento direto ou indireto com situações de violência nos ambientes escolares, seja como quem sofre, pratica ou presencia esse tipo de violência.

Para tanto, foi aplicado um questionário com 5.028 estudantes de ensino médio de 20 escolas da Espanha, quantidade essa que foi alterada 4.273 após análise posterior, sendo 2.022 meninas e 2.038 homens. Esse questionário, amplamente utilizado no país para avaliar a violência na escola, foi composto por diversas perguntas que tratavam de questões sociodemográficas e de crenças e experiências com bullying e violência. Com base nos dados obtidos, os resultados demonstraram que os meninos apresentaram índices mais elevados de envolvimento em situações de violência sexual, seja como vítimas, agressores ou testemunhas. Além disso, foi identificada uma porcentagem significativa de adolescentes que associam a agressividade masculina à atratividade, crença que contribui para a normalização da violência de gênero. Contudo, relações positivas entre os estudantes, com a equipe pedagógica e entre as famílias e a escola mostraram-se fatores de proteção relevantes, atuando na prevenção da violência e na rejeição de crenças que associam amor à dominação e à agressividade. Assim, os pesquisadores concluíram que a socialização, especialmente no ambiente escolar, tem papel decisivo na construção de crenças transformadoras e, portanto, programas educativos preventivos que promovam relações baseadas no respeito e na não violência entre todos os agentes escolares, inclusive as famílias, são fundamentais para reduzir a incidência da violência de gênero e sexual entre adolescentes (Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020).

Uma vez completadas as fichas de leitura, partiu-se para a aplicação de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2012). Nesse sentido, a “prevenção de violência de gênero contra adolescentes na escola” foi definida a unidade de registro, a qual, segundo Bardin (2012, p. 134), trata-se da “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Feito isso, o passo seguinte foi a categorização, entendida como o processo de classificação dos elementos que compõem um determinado conjunto, realizado por meio de diferenciações e, em seguida, do reagrupamento desses elementos com base em critérios previamente definidos (Bardin, 2012).

Após essas definições, seguiu-se para a análise da unidade de contexto, a qual

(...) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (Bardin, 2012, p. 137).

Considerando isso, foram elaborados sete quadros, um para cada artigo, contendo codificações, citações diretas e indiretas relacionadas às recomendações para prevenção de violência de gênero, bem como a indicação das páginas e parágrafos onde essas informações se encontram. Ao final de cada quadro, foi somado o total de recomendações identificadas (ver quadros no Apêndice A), totalizando 22, as quais foram alocadas em 12 tópicos, considerando as que se repetem em um único tópico. Após essa etapa, por meio de leituras exaustivas e análise das unidades de contexto, foram definidas as categorias que orientaram a continuidade da exploração e interpretação do material.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção será apresentada, em um primeiro momento, a análise das categorias que emergiram dos estudos dos artigos selecionados. Posteriormente, será feita a discussão dos resultados obtidos, traçando paralelos entre as informações contidas neles e na revisão bibliográfica utilizada para a escrita deste trabalho.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados, foram definidas três categorias que surgiram após a leitura dos artigos selecionados e a sistematização de suas recomendações através da utilização de quadros (ver Apêndice A). São elas: 1) Envolvimento de toda a comunidade educacional; 2) Relação entre os pares; 3) Ambiente escolar.

4.1.1 Envolvimento de Toda a Comunidade Educacional

A categoria “Envolvimento de toda a comunidade educacional” reúne recomendações que enfatizam a importância da participação ativa e articulada de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar, incluindo famílias, professores, equipe gestora, funcionários e demais membros da comunidade. Essa atuação conjunta é vista como essencial para o fortalecimento de valores como empatia, respeito, solidariedade e igualdade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e seguro. Recomendações como o desenvolvimento da inteligência emocional, social e cognitiva, a ação coordenada entre os agentes educacionais, o Modelo Dialógico e a promoção das Novas Masculinidades Alternativas (NAM) demonstram que a prevenção da violência de gênero entre adolescentes se torna mais eficaz quando é assumida como uma responsabilidade coletiva, baseada no diálogo e na corresponsabilidade educativa.

Quadro 2 - Categoria 1: Envolvimento de toda a comunidade educacional

Código	Recomendações
1b	Desenvolvimento de inteligência emocional, social e cognitiva
1d; 7b	Ação em conjunto dos agentes educacionais
1e; 2a	Modelo Dialógico
1g; 5a	Rede de suporte e amizade
4b; 5b; 6b	Novas Masculinidades Alternativas (NAM)

Fonte: Elaboração própria.

4.1.1.1 Novas Masculinidades Alternativas (NAM)

Uma das principais recomendações identificadas nos artigos analisados é a apresentação das Novas Masculinidades Alternativas (NAM) aos adolescentes (4b, 5b, 6b), entendidas como uma alternativa aos modelos masculinos tradicionais: a masculinidade dominante tradicional (*Dominant Traditional Masculinity - DTM*) e a masculinidade oprimida tradicional (*Oppressed Traditional Masculinity - OTM*). Esses dois tipos de masculinidades contribuem para a perpetuação da violência de gênero: o primeiro por reforçar o discurso dominante coercitivo, que associa atração à violência, e o segundo por se omitir diante da violência, sem adotar atitudes ativas de enfrentamento. Em contrapartida, as NAMs se destacam por superar a violência de gênero ao associar amizade à segurança e ao adotar uma postura ativa de apoio às vítimas e de oposição aos agressores (Racionero-Plaza *et al.*, 2021).

A eficácia preventiva da introdução das NAMs nas relações entre adolescentes é evidenciada no estudo de Rodrigues-Mello *et al.* (2021), no qual oito meninas, com idades entre 15 e 16 anos, que demonstravam preferência por Hachi (DTM), personagem de um filme adolescente marcado por comportamentos agressivos, foram apresentadas a Logan, um exemplo de NAM. A partir desse contato, as jovens foram estimuladas a refletir criticamente sobre a construção de sua atração afetivo-sexual e os modelos masculinos que consideravam desejáveis, chegando, em alguns casos, a transformar sua percepção. Essa mudança se expressou na superação da dicotomia entre os “*bad boys*”, vistos como desejáveis, e os “*good guys*”, geralmente reconhecidos como bons amigos, mas não como interesses românticos.

Contudo, destaca-se que, para que a apresentação das NAMs seja mais eficaz e melhor acolhida pelos jovens, é fundamental recorrer à linguagem do desejo, forma de comunicação que, segundo estudos, tem potencial na transformação das escolhas dos adolescentes,

libertando-os “da pressão exercida pelo discurso coercitivo dominante” (Flecha *et al.*, 2011; Racionero-Plaza *et al.*, 2020; Ruiz-Eugenio *et al.*, 2020 *apud* Rodrigues-Mello *et al.*, 2021, p. 3, tradução nossa)¹⁹.

4.1.1.2 Ação em Conjunto dos Agentes Educacionais

Nesse sentido, também é destacada a importância de que todos os agentes educativos atuem de forma conjunta (1d, 7b), reconhecendo situações de violência e compreendendo estratégias para preveni-las (OMS, 2016 *apud* Gómez *et al.*, 2025)²⁰. Essa atuação colaborativa inclui famílias, grupos de amigos e demais profissionais da educação, considerando que a interação entre esses diferentes atores influencia diretamente a forma como os adolescentes interpretam os relacionamentos. A depender do caráter dessas interações, positivo ou negativo, elas podem funcionar como fatores de risco ou de proteção diante da violência de gênero e/ou sexual (Elboj *et al.*, 2009; Gómez, 2015; De La Rue *et al.*, 2014; Shakya *et al.*, 2019; Valls *et al.*, 2008 *apud* Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020)²¹.

Nesse contexto, a família aparece como um agente central de socialização, exercendo influência decisiva na formação de comportamentos e preferências afetivo-sexuais dos adolescentes (Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020). Sua participação ativa nos processos educativos amplia as possibilidades de construção de relações mais saudáveis, empáticas e livres de violência. Essa perspectiva é reforçada pelos resultados de uma pesquisa realizada com 4.273 estudantes do ensino médio na Espanha, em que, por meio da aplicação de um questionário, Elboj-Saso, Íñiguez e Valero (2020) observaram que relações positivas com colegas, familiares, professores e demais profissionais da escola influenciam diretamente a maneira como os jovens se relacionam e constroem suas crenças afetivo-sexuais.

Os dados revelaram que adolescentes que mantinham interações saudáveis com esses diferentes agentes apresentaram coeficientes negativos para comportamentos de bullying,

¹⁹ FLECHA, A.; PULIDO, C.; CHRISTOU, M. Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. *Qual. Inq.* 17, 2011, 246–255. doi: 10.1177/1077800410397803.

²⁰ WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Measuring and monitoring national prevalence of child maltreatment**. Copenhagen: World Health Organization, 2016.

²¹ ELBOJ, C.; ÍÑIGUEZ, T.; FLECHA, A. Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje [Models of attraction and choice of the adolescent population and its relationship with gender violence. Proposal for its prevention based on the pedagogical principles of the Learning Communities]. *Contextos Educativos*, 12, 2009, 95–114.

DE LA RUE, L.; POLANIN, J. R.; ESPELAGE, D. L., Píggott T. D. **School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review** (Campbell Systematic Reviews). 2014,

<http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/268/>

SHAKYA, H. B. *et al.* (2019). Social network clustering of sexual violence experienced by adolescent girls. *American Journal of Epidemiology*, 186(7), 796–804. <https://doi.org/9443/10.1093/aje/kwx15>

VALLS, R., PUIGVERT, L., DUQUE, E. Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women*, 7, 2008, p. 759–785.

evidenciando o papel dessas relações como fatores preventivos importantes contra esse tipo de violência. Além disso, os resultados também indicaram efeitos preventivos sobre a violência de gênero, uma vez que os coeficientes relacionados a crenças violentas também foram negativos. Esses achados apontam a força das interações no contexto da comunidade educativa para dissociar a ideia de amor da ideia de violência, promovendo modelos de relacionamento baseados no respeito, na segurança e na reciprocidade.

4.1.1.3 Modelo Dialógico de Convivência

Essa atuação em conjunto de toda a comunidade escolar é fortemente enfatizada por outra recomendação: o Modelo Dialógico (Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos - *Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts* - DMPRC) (1e, 2a), que se baseia nos princípios da aprendizagem dialógica e tem como foco a promoção de relações pautadas na igualdade e na solidariedade, reconhecendo os estudantes como participantes ativos no enfrentamento dos conflitos escolares. Nesse modelo, todas as vozes envolvidas são ouvidas e consideradas com igual importância, buscando-se sempre o consenso como forma de resolução. Os jovens são incentivados a rejeitar a violência, aprendendo a identificar comportamentos agressivos e a se posicionar ativamente contra eles.

Um estudo de caso realizado em uma universidade da Catalunha, que iniciou a implementação do DMPRC em 2014, evidenciou os impactos positivos desta abordagem. Segundo Villarejo-Carballido *et al.* (2019 *apud* Christou *et al.*, 2024)²², a aplicação do modelo possibilitou que os estudantes falassem abertamente sobre suas experiências com o *bullying*, contribuindo para a desestigmatização do tema e criando um ambiente favorável para que outros também se expressassem. Para Christou *et al.* (2024), a efetividade do DMPRC ultrapassa a prevenção do *bullying*, atuando amplamente na promoção da convivência pacífica entre os pares e na prevenção de diferentes formas de violência dentro do ambiente escolar.

Ademais, Gómez *et al.* (2025), em pesquisa sobre o impacto das intervenções entre pares em cinco escolas, realizou entrevistas em instituições consideradas Comunidades de Aprendizagem, ambientes que valorizam o contato direto e colaborativo entre a escola e a comunidade e nos quais o DMPRC é frequentemente aplicado. Nesse contexto, um dos educadores entrevistados destacou a relevância do diálogo constante entre o corpo docente, as famílias e a comunidade local, afirmando que essa articulação é essencial para a superação de

²² VILLAREJO-CARBALLIDO, B. *et al.*. Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. **International journal of environmental research and public health**, 16(6), 2019, p. 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>.

situações de violência no ambiente escolar. Os autores também ressaltam que, quando há ação conjunta entre os diferentes agentes educativos, como no caso das Comunidades de Aprendizagem, a resposta às situações de violência se torna mais rápida e eficaz.

4.1.1.4 Rede de Suporte e Amizade

Entretanto, para que as vítimas e os espectadores se posicionem de forma ainda mais segura e incisiva contra comportamentos violentos, é necessária a promoção de redes de suporte e amizade (1g, 5a).

Em entrevistas realizadas com professores e alunos de cinco Comunidades de Aprendizagem, Gómez *et al.* (2025) coletaram informações relevantes que apontam para a existência de redes de solidariedade como elementos fundamentais na denúncia e enfrentamento de comportamentos violentos, ao empoderarem os alunos e assegurarem que eles não estão sozinhos nesse processo. Esse achado é reforçado pelas falas dos próprios estudantes entrevistados, que relataram não se sentirem seguros para enfrentar situações de violência sozinhos, mas destacaram a importância do suporte coletivo e dos grupos de apoio como estratégia de fortalecimento emocional e prático. Além disso, afirmaram que, por meio dessa união, passaram a desenvolver estratégias conjuntas para enfrentar as violências vividas no ambiente escolar, compreendendo que a solidariedade e o suporte às vítimas são fatores essenciais para a continuidade de ações preventivas. Nesse contexto, a amizade se evidencia não apenas como vínculo afetivo, mas como instrumento de encorajamento, conforto e inclusão, contribuindo diretamente para um ambiente escolar mais seguro e colaborativo.

Em consonância com esses achados, Racionero-Plaza *et al.* (2021) também ressaltam o papel central da amizade e da solidariedade no combate a situações de violência em relacionamentos afetivo-sexuais, destacando que bons amigos são aqueles que se posicionam como aliados e defensores, oferecendo ajuda ativa sempre que percebem indícios de violência. Essa rede de apoio entre pares fortalece a capacidade de identificação, enfrentamento e prevenção da violência de gênero entre adolescentes.

4.1.1.5 Desenvolvimento de Inteligência Emocional, Social e Cognitiva

Por fim, a última recomendação a ser discutida nessa seção é a necessidade de desenvolvimento da inteligência emocional, social e cognitiva dos alunos (1b), o que pode e deve ser promovido de forma conjunta por toda a comunidade educativa. Segundo a

Organização Mundial da Saúde (2003 *apud* Gómez *et al.*, 2025)²³, essas habilidades a serem desenvolvidas auxiliam na comunicação efetiva e não agressiva, no gerenciamento de emoções e no manejo de conflitos dos estudantes, desempenhando papel importante na prevenção de comportamentos violentos. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas estão: resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, tomada de decisão, pensamento criativo, habilidades de relacionamento, autoconsciência, empatia e capacidade de lidar com o estresse e as emoções.

4.1.2 Relações Entre Pares

A categoria “Relações entre pares” destaca o papel das interações entre adolescentes na construção de modelos de convivência e afetividade. As recomendações reunidas aqui enfatizam que os vínculos estabelecidos entre os estudantes podem funcionar tanto como fator de risco quanto de proteção frente à violência de gênero. Iniciativas como o Clube de Valentes e o programa *Green Dot*, visam fortalecer interações baseadas na empatia, no respeito e no enfrentamento coletivo da violência.

Quadro 3 - Categoria 2: Relação entre pares

Código	Recomendações
1c; 4a; 6a	Intervenções entre pares
1f; 2b	Clube de valentes
2c	Programa Green Dot

Fonte: Elaboração própria.

4.1.2.1 Intervenções Entre Pares

As intervenções entre pares (1c), realizadas com base nas interações entre os jovens, se apresentam como fator de prevenção de violência nas escolas, ao fortalecerem vínculos de amizade (Midgett; Doumas, 2016 *apud* Gómez *et al.*, 2025)²⁴ e promoverem a união entre os estudantes. Os grupos de pares (4a), segundo Racionero-Plaza *et al.* (2021) exercem um papel central na definição das preferências afetivo-sexuais dos adolescentes, influenciando suas

²³ WORLD HEALTH ORGANIZATION. Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school. World Health Organization. 2003. <https://iris.who.int/handle/10665/42818>

²⁴ MIDGETT, A.; DOUMAS, D. M. Training elementary school students to intervene as peer-advocates to stop bullying at school: A pilot study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(3-4), 2016, p. 353–365. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1164645>

escolhas entre relações baseadas na violência ou na não violência, uma vez que é nesses grupos que muitos jovens moldam suas referências de atratividade e decidem com quem desejam ou não se relacionar. . De acordo com Racionero-Plaza *et al.* (2021, p.3, tradução nossa), estudos recentes da área da psicologia mostraram que

(..) o grupo de pares são o principal contexto de socialização na adolescência, e as interações no grupo de pares, o que os adolescentes falam e como falam em relação aos relacionamentos afetivo-sexuais, são componentes-chave do processo de socialização afetivo-sexuais dos adolescentes, pois tais interações comunicativas contribuem para moldar as expectativas sobre questões de gênero.

Nesse sentido, as interações estabelecidas nestes grupos assumem especial relevância quando são baseadas no diálogo e orientadas à socialização afetivo-sexual, principalmente com adolescentes, uma vez que é nessa idade que muitos experienciam suas primeiras relações afetivo-sexuais, as quais servem de modelo para os seus relacionamentos futuros (Racionero-Plaza *et al.*, 2021).

Com base nessa perspectiva, o estudo de Racionero-Plaza *et al.* (2021), realizado com 141 adolescentes do ensino médio na Espanha, teve como objetivo analisar a presença do discurso coercitivo dominante, que associa atração com violência, nas interações comunicativas entre os pares, e de que maneira esse discurso influencia na formação de padrões afetivo-sexuais e de comportamento em relacionamentos.

Os resultados demonstraram que os grupos de pares têm forte influência na forma como os adolescentes percebem uns aos outros, tanto positivamente quanto negativamente. Nesse processo, os jovens frequentemente decidem com quem desejam se envolver com base nas opiniões expressas pelos colegas. Os dados mostraram que 68% dos adolescentes começaram a considerar alguém atraente após seus pares destacarem qualidades dessa pessoa; outros 44% afirmaram que o interesse em alguém se deu após os membros do seu grupo apontarem a pessoa como alguém atraente ou interessante; e 27% indicaram que seu interesse em alguém surgiu quando seu grupo mostrou interesse por algo que a pessoa fez ou disse.

Em contrapartida, a perda do interesse também se mostrou fortemente condicionada às dinâmicas dos grupos: 69% dos entrevistados afirmaram terem deixado de gostar de alguém após seus pares destacarem características consideradas negativas dessa pessoa; 21% disseram ter perdido o interesse porque o grupo não considerava a pessoa atraente; e 17% mencionaram que o desinteresse ocorreu quando o grupo não demonstrou interesse pelo que a pessoa fazia ou dizia.

Além disso, o estudo evidenciou que os grupos de pares influenciam diretamente nas preferências por determinados modelos de masculinidade, o que se relaciona de maneira direta com esta pesquisa, tendo em vista que os modelos DTM, OTM e NAM podem tanto perpetuar quanto combater e prevenir a violência de gênero.

Os dados levantados por Racionero-Plaza *et al.* (2021) indicaram que adolescentes que demonstravam preferência pelo modelo DTM estavam mais frequentemente inseridos em grupos que associavam atração à violência, enquanto aqueles que valorizavam os modelos OTM e, sobretudo, as NAM, tendiam a se afastar de grupos que normalizavam essa associação, optando por círculos que relacionavam a atratividade com comportamentos não violentos.

Também foi constatado que os grupos de pares reproduzem o discurso coercitivo dominante, influenciando nas escolhas afetivo-sexuais dos adolescentes ao perpetuarem, por meio de diálogos e julgamentos, a dicotomia entre pessoas vistas como “boas, porém pouco atraentes” e pessoas violentas consideradas “desejáveis, ainda que inadequadas”.

Sendo assim, o estudo conclui que, considerando que os relacionamentos entre pares se configuram como espaços centrais para a formação de preferências, gostos e opiniões entre os adolescentes, e que esses grupos frequentemente disseminam o discurso coercitivo dominante, o qual contribui para a perpetuação da violência de gênero, é fundamental que intervenções sejam realizadas diretamente nesses contextos. Tais intervenções, quando baseadas em ações comunicativas e na promoção do pensamento crítico sobre a problemática, podem gerar efeitos positivos de transformação ao fomentar valores como a amizade, o respeito e a colaboração. Nesse sentido, Racionero-Plaza *et al.* (2021, p. 13, tradução nossa) afirmam:

Nossos resultados destacam o papel que o diálogo entre pares desempenha nessa transformação, o que tem implicações claras para os programas educacionais. De acordo com evidências, em intervenções para prevenir a violência de gênero, é crucial recorrer às interações sociais entre pares para transmitir às crianças e adolescentes valores, desejos, sentimentos e relações de amizade que provavelmente promoverão a escolha por relacionamentos livres de violência e, portanto, uma vida mais livre e saudável. Consequentemente, em termos de implicações, programas preventivos de educação e saúde devem intervir no nível dos grupos de pares para abordar as redes de interações sociais e desenvolvimento mais relevantes na socialização sexual dos adolescentes.

Em outro estudo, realizado com um grupo focal comunicativo (6a) composto por oito adolescentes que manifestavam atração por Hache, personagem de um filme romântico e típico exemplar de DTM, Rodrigues-Mello *et al.* (2021) buscaram, através do diálogo, evidenciar como intervenções baseadas na comunicação e na linguagem do desejo (Puigvert, 2016 *apud*

Rodrigues-Mello *et al.*, 2021)²⁵ podem transformar as preferências e escolhas afetivo-sexuais de jovens, ao apresentar alternativas além do discurso coercitivo dominante.

Os resultados da pesquisa mostraram que, após as sessões de conversa nos grupos focais comunicativos, as adolescentes começaram a refletir mais sobre o que as atraía, questionando os padrões que normalizam a violência masculina como algo romântico e aceitável. Algumas demonstraram terem começado a se interessar menos por Hachi, optando por Logan, um modelo de NAM apresentado pelos pesquisadores, embora ainda houvesse a manutenção da dicotomia entre o primeiro, visto como apropriado para relações esporádicas e excitantes, e o segundo, associado a relacionamentos sérios e duradouros.

Desse modo, a pesquisa concluiu que, mesmo que não seja possível afirmar que houve uma mudança significativa na atração das meninas, de Hachi (DTM) para Logan (NAM), o processo de comunicação que se deu no contexto do grupo focal comunicativo e da linguagem do desejo, fez com que as jovens tivessem uma maior compreensão sobre suas escolhas afetivo-sexuais, mudando sua percepção sobre a visão de amor violento como algo bom apresentada no filme protagonizado por Hachi.

4.1.2.2 O Clube de Valentes

O Clube de Valentes (1f, 2b) é uma ação de alta eficácia comprovada dentro do Modelo Dialógico, mencionado anteriormente. Ele trabalha com a valorização dos espectadores ativos (defensores) e tem como um de seus principais pilares tornar a violência algo não atrativo. Nesse sentido, ao presenciarem situações violentas, os alunos são orientados a se posicionar contra o agressor e a favor da vítima, proporcionando uma inversão da atração das pessoas que agridem para as que tratam seus colegas melhor. Desse modo, os alunos que agridem os colegas são considerados covardes e removidos do Clube de Valentes, reconhecendo, assim, que suas atitudes não são bem-vindas e nem toleradas. Sobre isso, González-Alonso *et al.* (2020; Ortega *et al.*, 2004 *apud* Gómez *et al.*, 2025, p. 2, tradução nossa)²⁶ afirmam que: “(...) agir como um defensor promove um senso de comunidade, contribuindo para uma atmosfera mais pacífica e

²⁵ PUIGVERT, L. Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *Int. Multidisc. J. Soc. Sci.* 5, 2016, p. 183–203. doi: 10.17583/rimcis.2016.2118.

²⁶ GONZALEZ-ALONSO, F.; GUILLEN-GAMEZ, F. D.; CASTRO-HERNANDEZ, R. M. Methodological analysis of the effect of an anti-bullying programme in secondary education through communicative competence: A pre-pest–post-pest study with a control-experimental group. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 2020, 3047. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093047>.
ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHAN, J. A. SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be.* 2004, p. 167–186.

respeitosa nos ambientes educacionais, ao mesmo tempo que incentiva os alunos e menores a apoiarem seus pares”.

Um exemplo da aplicação efetiva do Clube de Valentes pode ser observado no estudo de Gómez *et al.* (2025), realizado com cinco escolas dentro do modelo de Comunidades de Aprendizagem. Em um dos casos, um aluno relatou que em situações de violência toda a turma se posiciona a favor da vítima e explica os motivos para o agressor, fazendo com que ele entenda o porquê de suas ações serem repudiadas. Outro relato aponta para o comprometimento dos alunos na denúncia de comportamentos agressivos, de modo que eles se prontificam a repudiar ações maliciosas mesmo que os agentes sejam seus amigos, o que reforça a ideia de que a violência não é tolerada, não importa o motivo ou a ocasião.

Em outro estudo, realizado por Roca-Campos *et al.* (2021 *apud* Gómez *et al.* 2025)²⁷ com dez professores de sete escolas da Espanha, foi possível concluir que o Clube de Valentes auxilia a:

- Quebrar o silêncio sobre violência na escola;
- Promover um clima de amizade entre os estudantes;
- Tornar a violência menos atrativa;
- Melhorar a saúde mental e o bem-estar psicológico dos alunos.

4.1.2.3 Programa Green Dot

O Programa *Green Dot* (2c) é uma recomendação para prevenção de violência de gênero criada em 2006 e apontada pelos estudos de Christou *et al.* (2024) como uma ferramenta com eficácia comprovada na redução de diversos tipos de violências, como a interpessoal e a sexual. Segundo os autores, o programa se baseia na aplicação de diferentes módulos que proporcionam a aquisição de habilidades que impulsionam e facilitam a ação dos espectadores na presença de situações violentas. A estratégia baseia-se nos chamados “3 Ds”, direcionar, distrair e delegar, que oferecem caminhos práticos para que os alunos saibam como agir diante de comportamentos violentos, seja intervindo diretamente, desviando a atenção da vítima ou buscando apoio de outras pessoas.

Em uma pesquisa realizada por Coker *et al.* (2017 *apud* Christou *et al.*, 2024)²⁸ com uma amostra de 89.707 estudantes do ensino médio no estado de *Kentucky* (EUA), os resultados

²⁷ ROCA-CAMPOS, E. *et al.* (2021). The zero violence brave club: A successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 2021, p. 855. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.60>

²⁸ COKER, A. L. RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(5), 2017, p. 566–578. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.020>

evidenciaram que os alunos que participaram do treinamento do Programa *Green Dot* demonstraram menor aceitação de crenças que sustentam ou naturalizam a violência sexual. Esses dados indicam que a formação de espectadores ativos, por meio de estratégias concretas como as propostas pelo programa, pode ter um impacto direto na transformação de atitudes e crenças associadas à violência de gênero, assim como outras variantes de violências, no contexto escolar.

4.1.3 Ambiente Escolar

A categoria “Ambiente escolar” reúne recomendações que articulam a escola como um espaço estratégico para a prevenção da violência de gênero. As intervenções incluídas neste eixo consideram o ambiente escolar não apenas como local de aprendizagem formal, mas como um espaço de convivência que deve ser seguro, acolhedor e orientado por valores de respeito e igualdade. Recomendações como a criação de um ambiente escolar seguro e o ensino da educação sexual reforçam a importância de transformar o cotidiano da escola em uma prática educativa que previna comportamentos violentos desde sua raiz. Além disso, essa categoria também engloba a importância da formação continuada de professores, para que possam atuar de forma consciente, sensível e efetiva na prevenção da violência de gênero. Essa formação deve ir além do conteúdo disciplinar e incluir aspectos emocionais e sociais, permitindo ao corpo docente mediar conflitos, identificar sinais de violência e construir práticas pedagógicas dialógicas.

Quadro 4 - Categoria 3: Ambiente escolar

Código	Recomendações
1a; 7a	Ambiente escolar seguro
5c	Educação Sexual
1h	Formação de qualidade
1i; 3a	Cocriação

Fonte: Elaboração própria.

4.1.3.1 Ambiente Escolar Seguro

O primeiro ponto a ser abordado nesta categoria é a importância de um ambiente escolar seguro (1a, 7a), que se configura tanto como um meio de prevenção da violência de gênero quanto como uma de suas consequências positivas. Um espaço escolar seguro não se limita à

ausência de violência física, mas envolve a promoção ativa de relações baseadas no respeito, na equidade e no apoio mútuo.

Sobre isso, a UNESCO e a ONU Mulheres (2016 *apud* Gómez *et al.*, 2025, p. 1, tradução nossa)²⁹ destacam que a violência de gênero nos ambientes escolares “engloba violência sexual, física e psicológica que ocorre dentro ou ao redor das escolas, motivada por normas e estereótipos de gênero”. Esse tipo de violência, segundo os autores, impacta negativamente diferentes aspectos do desenvolvimento dos estudantes, comprometendo tanto a aquisição de conhecimentos e habilidades quanto seu crescimento pessoal.

Nesse sentido, os autores argumentam que a prevenção da violência de gênero nas escolas deve começar pela implementação de intervenções integradas ao cotidiano escolar, promovendo mudanças que tornem a escola um ambiente seguro e acolhedor para todos (Mattebo *et al.*, 2022 *apud* Gómez *et al.*, 2025)³⁰. Em consonância, Elboj-Saso, Íñiguez e Valero (2020, p. 18, tradução nossa) reforçam que: “(...) na escola, devem ser promovidas relações saudáveis e de apoio ao bem-estar ao longo da vida, com especial ênfase e reflexão sobre as relações pessoais baseadas no respeito e na não violência!”

Dessa forma, compreende-se que o ambiente escolar, enquanto lugar privilegiado de socialização na adolescência, possui um papel central na formação de valores, crenças e comportamentos. Assim, transformá-lo em um espaço verdadeiramente seguro é não apenas uma condição para o combate à violência de gênero, mas também um caminho para o fortalecimento de valores de respeito, igualdade e boa convivência.

4.1.3.2 Educação Sexual

Com base no que foi exposto no subtópico anterior e considerando a afirmação de Racionero-Plaza *et al.* (2021), que apontam a violência de gênero entre adolescentes como um problema de saúde pública em escala global, torna-se fundamental discutir a necessidade de abordar conteúdos relacionados à educação sexual nas escolas.

Nesse sentido, ao apresentarem uma série de intervenções preventivas com eficácia comprovada, os autores destacam, na intervenção número seis, a relevância de discutir com os adolescentes temas como o consentimento nas relações afetivo-sexuais. Durante a atividade, foi

²⁹ UNESCO & UN Women Global (2016). Guidance on addressing school-related genderbased violence. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>

³⁰ MATTEBO, M.; OSTLUND, G.; ELFSTROM, M. L. Availability of attachment relations and safe school environment are associated with subjective well-being in 15-yearolds – with girls reporting less well-being and less equality. *International Journal of Educational Research Open*, Article 100145, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100145>

promovido um diálogo com um grupo de jovens sobre a premissa de que “se o contato não se der de forma livre e voluntária, então há coerção e violência” (Racionero-Plaza *et al.*, 2021, p. 75, tradução nossa).

A intervenção utilizou apresentações em slides, casos reais e rodas de conversa para estimular a reflexão dos adolescentes sobre as relações de poder, além de apresentar situações em que atos não verbais também devem ser considerados na análise do consentimento. Com isso, os participantes puderam compreender que o simples fato de alguém dizer "sim" não necessariamente representa um consentimento genuíno, especialmente quando envolvem dinâmicas desequilibradas de poder.

Ao final da intervenção, os autores concluíram que a experiência possibilitou aos jovens aprofundar sua compreensão sobre o papel dos atos comunicativos no consentimento, bem como reconhecer situações de coação que comprometem a liberdade individual. Foi enfatizado, por exemplo, que quando um adulto, verbalmente ou não, propõe relações sexuais a um menor de idade, há coação, e, por definição, isso configura abuso sexual infantil. Nesses casos, não há igualdade nem liberdade, portanto, não pode haver consentimento legítimo.

Sendo assim, reforça-se como a educação sexual é um assunto de extrema importância para os jovens, pois contribui diretamente para o desenvolvimento de relações mais saudáveis, conscientes e seguras, além de ampliar sua compreensão sobre seus direitos, fazendo com que reconheçam situações de violência e saibam como se posicionar diante delas. Trata-se, portanto, de uma ferramenta essencial na prevenção da violência de gênero e na promoção da equidade nas relações afetivo-sexuais.

Entretanto, para que essa temática seja abordada de forma adequada no ambiente escolar, é imprescindível que os(as) docentes recebam uma formação específica e de qualidade, que os capacite a lidar com as complexidades que envolvem a educação sexual, o consentimento e a prevenção da violência de gênero. A formação continuada, com base em evidências científicas, mas com caráter social e humanizado, é essencial para que possam atuar de maneira segura, ética e pedagógica diante dessas situações. Esse aspecto será aprofundado no próximo subtópico.

4.1.3.3 Formação de Qualidade

A primeira recomendação relacionada à capacitação docente para a superação da violência de gênero é que os(as) professores(as) recebam formações de qualidade (1h), fundamentadas em evidências científicas e em programas cuja eficácia já tenha sido comprovada. A partir desse tipo de preparo, os(as) docentes podem desenvolver habilidades

para identificar com maior agilidade situações de violência de gênero, atuando de forma preventiva e assertiva. Isso contribui diretamente para a criação de ambientes escolares mais seguros, acolhedores e comprometidos com a equidade nas relações.

4.1.3.4 Cocriação

Essa formação pode ocorrer através da cocriação (1i, 3a), processo de elaboração de conhecimento em conjunto, que considera todas as partes envolvidas e interessadas nos resultados (Puigvert *et al.*, 2024).

Em estudo sobre as implicações positivas da cocriação na formação docente voltada à prevenção da violência de gênero, Puigvert *et al.* (2024) observaram que, apesar da existência de diversos programas educacionais com esse foco, muitos deles não apresentam resultados concretos, o que gera frustração e desmotivação entre os(as) professores(as). Segundo os autores, há um sentimento recorrente entre os profissionais de que não estão devidamente qualificados para agir de forma ativa e segura diante de casos de violência de gênero nas escolas (Ajduković *et al.*, 2021 *apud* Puigvert *et al.*, 2024)³¹.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Puigvert *et al.* (2024) se deu no contexto da cocriação de materiais didáticos destinados à formação de docentes sobre a temática, por meio da realização de seminários com professores portugueses e espanhóis. Os resultados indicaram que o processo de cocriação favoreceu a ampliação do conhecimento e da reflexão crítica sobre a importância do tema, promovendo trocas de saberes e experiências entre os participantes. Alguns docentes relataram que, a partir dos diálogos estabelecidos durante a produção conjunta dos materiais, passaram a reconhecer situações de violência que antes não identificavam. Outros admitiram sua falta de preparo e insegurança ao lidar com o tema, ressaltando o valor da formação construída coletivamente para o fortalecimento de sua atuação profissional.

Sendo assim, fica evidente como a colaboração é importante para a construção de saberes e a formação dos docentes. Mais capacitados e seguros, eles são capazes de reconhecer com mais precisão situações de violência de gênero, intervir de forma ética e eficaz, promover debates críticos com os estudantes e atuar como agentes transformadores.

³¹ AJDUKOVIC, D.*et al.* Building Capacity for prevention of gender-based violence in the school context. *Frontiers in Psychology*,12, 720034, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720034>

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta subseção será apresentada a discussão dos resultados obtidos com base nas informações sobre as recomendações organizadas nas categorias apontadas anteriormente, traçando-se um paralelo com o que foi encontrado na revisão bibliográfica.

Considerando o que foi exposto até agora, e tendo como base as recomendações encontradas nos artigos do portal CREA e as informações presentes nos artigos da revisão bibliográfica, é possível encontrar pontos de aproximação de afastamento entre eles. Embora ambos reconheçam a violência de gênero como um problema real, com consequências graves e persistentes, há distinções claras quanto à forma como essa temática é tratada e, principalmente, quanto ao compromisso com estratégias efetivas de enfrentamento.

4.2.1 Denúncia x Transformação

Os artigos da revisão bibliográfica, em sua maioria, concentram-se na denúncia da existência e das consequências da violência de gênero, sem propor estratégias elaboradas para enfrentá-la. São textos que reconhecem a gravidade do problema, apontam suas raízes nas desigualdades históricas, sociais e institucionais, mas carecem de propostas de intervenção bem fundamentadas. Mesmo quando há sugestões, elas tendem a ser genéricas ou limitadas à formação inicial e continuada de docentes, e a necessidade de criação de políticas públicas, que não são especificadas, sem indicar métodos práticos, abordagens interativas ou ações integradas.

Em contrapartida, os artigos do CREA se destacam pela abordagem de recomendações ativas e transformadoras. Baseados em metodologias como a aprendizagem dialógica e a socialização preventiva da violência de gênero, apresentam intervenções cientificamente comprovadas como eficazes, aplicadas em escolas e comunidades educativas, sobretudo na Espanha.

4.2.2 A Escola Como Agente de Transformação ou Perpetuação

Enquanto os textos do CREA apostam fortemente na escola como espaço central para a transformação social, os artigos da revisão bibliográfica demonstram uma oscilação entre reconhecer esse potencial e identificar a própria escola como agente perpetuador de violências. Há estudos que culpam diretamente a instituição por omissão ou negligência, destacando práticas pedagógicas discriminatórias ou a falta de acolhimento às diversidades.

Ainda assim, há exceções. O artigo “Teatro Social dos Afetos”, por exemplo, se aproxima da perspectiva dos artigos do CREA ao utilizar o Teatro do Oprimido como

ferramenta de conscientização, formação docente e mobilização coletiva, valores centrais também nos modelos dialógicos apresentados nos artigos do portal CREA. Esse estudo é uma das poucas produções brasileiras que propõem intervenções concretas, envolvendo alunos e professores, embora a resistência institucional, como apontado no próprio artigo, limite sua continuidade.

4.2.3 Formação Docente

A formação de professores aparece em ambos os conjuntos de artigos, mas com abordagens diferentes. Os artigos da revisão bibliográfica, como “Projetos Pedagógicos de Curso em Análise”, denunciam a falta de preparo das licenciaturas para lidar com gênero e sexualidade, apontando que esses temas são frequentemente tratados sob um viés biomédico ou reservados a atividades pontuais e datas comemorativas. Há também menções à resistência docente e à influência de discursos conservadores que barram avanços mais efetivos.

Já os artigos do CREA avançam ao indicar como essa formação pode ocorrer, destacando a co-criação de materiais didáticos, os efeitos positivos do diálogo na formação continuada e a importância da fundamentação científica aliada à prática pedagógica. Ao fazer isso, os artigos do CREA oferecem caminhos viáveis e concretos para superar as dificuldades identificadas nos textos brasileiros.

4.2.4 Papel da Família e das Redes de Apoio

Ambos os grupos de textos reconhecem o papel da família e dos demais agentes educativos na formação das crenças de gênero. No entanto, os artigos da revisão bibliográfica tendem a enfatizar mais o aspecto reprodutor de desigualdades por parte da família, enquanto os textos do CREA exploram o potencial transformador das famílias e das redes de suporte, especialmente no contexto das Comunidades de Aprendizagem, onde a participação ativa de familiares e outros membros da comunidade fortalece as ações preventivas.

O destaque que o CREA dá às redes de amizade, solidariedade e apoio entre pares como estratégia de proteção e denúncia também é um diferencial. Isso é pouco explorado nos estudos nacionais, apesar de reconhecerem sua relevância.

4.2.5 Sexualidade

Os artigos da revisão bibliográfica demonstram grande ausência ou superficialidade na discussão sobre educação sexual. Quando o fazem, geralmente reduzem a abordagem a aspectos biológicos e normativos, como destacado nos estudos sobre a formação docente. Por outro lado,

os artigos do CREA trazem intervenções voltadas ao debate crítico sobre consentimento, relações de poder e linguagem do desejo, contribuindo para a formação afetivo-sexual mais crítica, consciente e igualitária entre os adolescentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, teve como objetivo principal investigar recomendações para a prevenção da violência de gênero com adolescentes no contexto escolar, a partir de produções científicas fundamentadas na perspectiva dialógica. Nesse sentido, foram analisados artigos que propõem estratégias de enfrentamento da violência de gênero entre adolescentes com base em evidências científicas e intervenções já aplicadas, com destaque para os textos presentes no portal do CREA. A maioria dessas produções são internacionais, especialmente da Espanha, onde a aprendizagem dialógica e a socialização preventiva têm maior adesão e implementação nas instituições educacionais. Também foi possível traçar um paralelo entre os dados extraídos dos artigos nacionais e internacionais, evidenciando pontos de aproximação e distanciamento relevantes para a análise crítica da produção acadêmica sobre o tema.

Ao observar o debate brasileiro, evidenciado na introdução do trabalho, nota-se uma predominância de abordagens que enfatizam a denúncia da existência da violência de gênero e de seus efeitos nocivos sobre os adolescentes, sobretudo meninas. Apesar de reconhecerem o papel da escola e da comunidade escolar nesse cenário, muitas dessas produções apresentam uma visão crítica e, por vezes, pessimista sobre o ambiente escolar e os próprios educadores, frequentemente apontados como reprodutores de práticas violentas e sexistas. Embora alguns estudos da revisão bibliográfica reconheçam o potencial transformador da escola e proponham ações de formação docente, ainda são poucas as pesquisas que apresentam estratégias sistematizadas, com intervenções concretas, estruturadas e passíveis de replicação.

Na direção oposta, os artigos internacionais presentes no portal do CREA adotam uma postura positiva e transformadora. Eles compreendem a escola, os professores, os alunos e os demais agentes educativos como protagonistas no combate à violência de gênero. Por meio de modelos como o Modelo Dialógico de Convivência, essas pesquisas apontam caminhos viáveis, com base científica, para transformar as relações interpessoais, reconstruir padrões de atração afetivo-sexual e promover ambientes escolares mais seguros, igualitários e colaborativos. Tais estudos reforçam o papel da comunidade educativa como um todo, incluindo famílias, educadores, estudantes e demais profissionais da escola, na construção de alternativas para a prevenção e a superação da violência de gênero.

Relacionando as informações coletadas com a aprendizagem dialógica, observa-se que essa abordagem oferece não apenas um novo olhar para a educação, mas também práticas comprovadas para a prevenção da violência de gênero. A valorização do diálogo igualitário, da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e da construção coletiva de conhecimento se apresentam como elementos fundamentais para a transformação das relações interpessoais e da cultura de convivência nas escolas. A aprendizagem dialógica, nesse contexto, rompe com paradigmas autoritários e hierárquicos, propondo um modelo inclusivo e eficaz, centrado em interações baseadas em respeito, solidariedade e igualdade. As intervenções propostas pelo CREA, como o Clube de Valentes e a promoção das Novas Masculinidades Alternativas (NAM), ilustram com clareza como essa perspectiva pode ser aplicada na prática, com impacto real sobre o cotidiano escolar e as histórias de vida dos adolescentes.

Dessa forma, conclui-se que a prevenção da violência de gênero nas escolas exige um esforço coletivo e integrado, que envolva toda a comunidade educativa. Embora a produção acadêmica brasileira tenha avançado significativamente na identificação e na denúncia das desigualdades de gênero, ainda há uma lacuna importante no que diz respeito à proposição de práticas pedagógicas transformadoras e eficazes. Nesse ponto, os estudos do portal CREA oferecem uma contribuição valiosa, apresentando modelos baseados em evidência científica, com resultados concretos e replicáveis, que poderiam servir de inspiração para políticas públicas e ações educativas no Brasil.

Diante do exposto, é possível afirmar que há um movimento progressivo tanto no cenário acadêmico nacional quanto internacional para o enfrentamento da violência de gênero nas escolas. No entanto, para que esse enfrentamento se consolide como uma prática efetiva e não apenas como discurso de denúncia, é urgente que a produção nacional avance no desenvolvimento e na implementação de propostas pedagógicas que articulem prevenção, diálogo, participação comunitária e formação crítica dos adolescentes. Superar a violência de gênero não é apenas uma necessidade urgente, mas também uma possibilidade concreta, desde que fundamentada em estratégias científicas, coletivas, dialógicas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 449–469, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QDj3qKFJdHLjPXmvFZGsrLq/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 3 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CALHEIROS, M. N. S. *et al.* A violência baseada em gênero na perspectiva das crianças: uma investigação temática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.1-16, mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/8XpGVznznQ5SvYnCWJxFzLQ/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CARVALHO, J. B.; MELO, M. C. A família e os papéis de gênero na adolescência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gNFmX6vGgKQ6gCvjQzv4CMS/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

CARVALHO, M. P. D. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3cM5GGSpN9pjnxFxJ3R6f/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

CASTRO S.; DUQUE, E.; M.; VILLAREJO CARBALLIDO, B. Socialización preventiva y nuevas masculinidades. In: **Cuadernos de Pedagogía 468**. Barcelona: *Wolters Kluwer España*, 2016, p. 51–53.

CHRISTOU, M.; CARBONELL, S.; GAIRAL-CASADÓ, R.; VIDU, A. Prevention of violence against LGBTIQ+ youth: A systematic review of successful strategies. **International Journal of Educational Research**, v. 124, p.1-12, fev. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102320>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos**: formação em comunidades de aprendizagem. módulo 10, 2020. Disponível em: https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo10_final.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

ELBOJ-SASO, C.; ÍÑIGUEZ, T.; VALERO, D. Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against Gender-Based Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 37, p.1-24, abr. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260520913642>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FLECHA *et al.* **Guia de Comunidades de Aprendizagem**. Hipatia Press, 2024. 151 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GÓMEZ, A.; JIMÉNEZ, J. M.; BURGUÉS, A.; CARBONELL, S.; GARCIA-YESTE, C. Impact of the peer group intervention in the dialogic model of prevention and resolution of conflicts to prevent gender violence from the school context. **International Journal of Educational Research Open**, v. 9, p.1-8, mar. 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374025000226?via%3Dihub>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GÓMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo**: una tentativa educativa. Barcelona: El Roure Editorial, 2004. 175 p.

GUIMARÃES, E. B. D. M. *et al.* Projetos pedagógicos de curso em análise: gênero e sexualidade na formação docente. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p.1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDPw6bK/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Aprendizagem dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIGUEL, L. F. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 62, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016>. Acesso em: 6 jun. 2025.

MONTEIRO, S. S.; SOARES, Z. P. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PREZENSZKY B. C. et al. School Actions to Prevent Gender-Based Violence: A (Quasi) Systematic Review of the Brazilian and the International Scientific Literature. **Frontiers in Education**, v.3, p.49, out. 2018. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2018.00089/full>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PUIGVERT, L. *et al.* “I’ve never thought about it this way”: the process and positive implications of co-creation on teacher education about prevention of gender-based violence. **Education Inquiry**, p.1-16, nov. 2024. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2024.2431367>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RACIONERO-PLAZA, S.; DUQUE, E.; PADRÓS, M.; RÓLDAN, S.M. “Your Friends Do Matter”: Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization. **Children**, v. 8, p.1-15, jan. 2021. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2024.2431367>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RACIONERO-PLAZA, S.; TELLADO, I.; AGUILERA, A.; PRADOS, M. Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem. **AIMS Public Health**, v. 8, p.66-80, jan. 2021. Disponível em:

<https://www.aimspress.com/article/doi/10.3934/publichealth.2021005>. Acesso em: 6 jun. 2025.

RODRIGUES-MELLO, R.; BONELL-GARCÍA, L.; CASTRO-SANDÚA, M.; OLIVER-PÉREZ, E. “Three Steps Above Heaven? Really? That’s All Tactic!” New Alternative Masculinities Dismantling Dominant Traditional Masculinity’s Strategies. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p.1-10, jun. 2021. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.673829/full>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115–136, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhKL/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SALVADOR, A. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.

SAWAIA, B. B.; FERNANDES, K. C. Teatro social dos afetos: sobre a potência da arte cênica na superação de relações opressivas na escola. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p.1029, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/3X7DCKYXbJyRQBpfmvNqP6x/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

TAVARES, M. S.; ALVES, A. A violência de gênero no (des)governo Bolsonaro: licença para matar!. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 43, n. 94, p. 41–61, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/wZGzZtvrQFp5MNRd7tq9QFS/?lang=pt>.

Acesso em: 7 mai. 2025.

APÊNDICE A

Quadro 5- Recomendações extraídas do artigo 1

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
1a	<p>Comportamentos e estereótipos sociais e culturais em torno de, por exemplo, gênero, orientação sexual, religião, etnia e deficiência, aumentam o risco de bullying e violência. Promover tolerância política, religiosa e étnica também é importante na prevenção de crimes de ódio, bem como do extremismo violento e da radicalização (Bellis <i>et al.</i>, 2017 <i>apud</i> Gómez <i>et al.</i>, 2025, p.2, tradução nossa).</p>	<p>A criação de um ambiente escolar seguro é o primeiro passo a ser tomado para a implementação de intervenções para prevenção de violência de gênero (Gómez <i>et al.</i>, 2025).</p>	<p>Ambiente escolar seguro</p>	2	6
1b	<p>O desenvolvimento dessas habilidades permite que as crianças gerenciem as emoções, lidem com conflitos e se comuniquem de forma eficaz e não agressiva, reduzindo o risco de comportamento violento (WHO, 2016; Vives-Cases, <i>et al.</i>, 2019 <i>apud</i> Gómez <i>et al.</i>, 2025, p.2, tradução nossa).</p>		<p>Desenvolvimento de inteligência emocional, social e cognitiva</p>	2	3
1c	<p>A literatura também destaca a importância das intervenções entre pares, que fortalecem as amizades e são reconhecidas como um fator preventivo contra a violência escolar. (Midgett & Doumas, 2016 <i>apud</i> Gómez <i>et al.</i>, 2025, p.2, tradução nossa).</p>	<p>As intervenções entre pares fortalecem amizades e auxiliam na prevenção de violência de gênero (Gómez <i>et al.</i>, 2025).</p>	<p>Intervenções entre pares</p>	2	5
1d	<p>Estudos também ressaltam a importância de todos os agentes educativos serem ativos e terem a habilidade de reconhecer situações em que o abuso ou a violência podem acontecer e entender como evitar situações de potencial risco e onde buscar ajuda (WHO, 2016 <i>apud</i> Gómez <i>et al.</i>, 2025, p.2, tradução nossa).</p>		<p>Ação em conjunto dos agentes educacionais</p>	2	6

1e	Este modelo enfatiza a importância de incluir as vozes dos alunos na gestão de conflitos, o que demonstrou reduzir a violência, fortalecer amizades e promover comportamentos solidários na comunidade escolar. (Duque et al., 2021, p.2, tradução nossa).	No Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, toda a comunidade trabalha junta (escola, alunos e família) para resolver os conflitos em união, chegando a consensos, e dando liberdade para que todos expressem suas opiniões (Gómez et al., 2025).	Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	2	7
1f	O “Clube de Valentes Violência Zero” pretende abordar esta perspectiva, deslocando a atratividade e a atenção para aqueles que tratam melhor os seus pares, que são cooperativos e respeitosos (...) (Gómez et al., 2025, p.5, tradução nossa).		Clube de Valentes	5	6
1g	É importante destacar que as pessoas entrevistadas enfatizam que posicionar-se claramente contra a violência é possível com uma rede de solidariedade sólida que nos permite quebrar o silêncio. Não se trata de uma ação isolada de coragem, mas de saber que a comunidade age de forma unânime e que, se você se posicionar, terá apoio e não será isolado (Gómez et al., 2025, p.5, tradução nossa).		Rede de suporte e amizade	5	13
1h	Para garantir estes ambientes seguros, os professores devem seguir uma formação de qualidade para superar a violência de gênero no contexto escolar (Ajdukovic et al. 2021; Rios-Gonzalez et al., 2023, apud Gomés et al., 2025, p.2, tradução nossa).	A formação de qualidade dos docentes, com enfoque na superação da violência de gênero nas escolas, é uma forma de garantir ambientes escolares mais seguros (Gómez et al., 2025).	Formação de qualidade de docentes	2	2
1i		A co-criação é um elemento que auxilia na identificação de situações de violência. (Roca-Campos et al. 2021; IDEALOVE&NAM, 2015 apud Gómez et al., 2025).	Co-criação	2	3
Total de recomendações					9

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6- Recomendações extraídas do artigo 2

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
2a	De acordo com os dados existentes no DMPRC, este modelo cria um ambiente seguro por meio de relacionamentos baseados nos princípios da aprendizagem dialógica, uma teoria educacional que coloca o diálogo igualitário e a solidariedade em primeiro plano para melhorar a aprendizagem e a convivência no ambiente escolar (Flecha, 2000; Duque, Carbonell, De Botton & Roca-Campos, 2021 <i>apud</i> Christou <i>et al.</i> , 2024, p.6, tradução nossa).		Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	6	3
2b	O Clube de Valentes Violência Zero está (a) quebrando o silêncio sobre a violência em diferentes espaços da escola, (b) promovendo um clima de amizade entre os estudantes, (c) tornando a violência menos atraente na comunidade e (d) melhorando a saúde mental e o bem-estar psicológico dos alunos. (Christou <i>et al.</i> , 2024, p.6, tradução nossa).		Clube de Valentes	6	4
2c	Este programa baseia-se na concepção de diferentes módulos de formação destinados a educar os espectadores para agirem perante qualquer situação de violência. Estes módulos visam ajudar os espectadores a adquirir habilidades e estratégias para combater comportamentos violentos e mudar o clima escolar ou universitário. Uma das estratégias mais reconhecidas do Programa Green Dot é o foco na definição dos 3 Ds: direcionar, distrair e delegar.		Programa Green Dot	6	7

	Estes 3 Ds são formas de enfrentar e agir quando a violência é testemunhada. (Christou <i>et al.</i> , 2024, p.6, tradução nossa).				
Total de recomendações					3

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7- Recomendações extraídas do artigo 3

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
3a	Cocriação refere-se à elaboração de conhecimento com a inclusão dos participantes e partes interessadas nos resultados (Puigvert <i>et al.</i> , 2024, p.2, tradução nossa).	Para que os professores atuem como agentes de inclusão e possam desenvolver habilidades com enfoque na justiça social, é necessário o trabalho em conjunto entre todas as partes interessadas (Puigvert <i>et al.</i> , 2024, p.2).	Co-criação	2	4
Total de recomendações					1

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8- Recomendações extraídas do artigo 4

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
4a	(..) o discurso em grupos de pares também pode ser um elemento de transformação. Estudos anteriores constataram que optar por interações transformadoras ajuda a identificar situações de violência, valorizar o apoio e a amizade e promover o papel colaborativo dos aliados [37,38] (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.13).	Estudos comprovaram a presença do discurso coercitivo dominante nos grupos de pares presentes na amostra da pesquisa, cenário este que favorece a reprodução da violência de gênero nas interações entre os jovens.	Intervenções entre pares	13	2
4b	(...) importância dos modelos masculinos na socialização sexual/afetiva de adolescentes e na vitimização por violência de gênero (Racionero-Plaza <i>et al.</i>	Foram identificados três tipos de masculinidades, cada um com um papel específico, seja na contribuição ou no combate à violência de gênero: a masculinidade	Novas Masculinidades Alternativas (NAM)	2	3

	<i>al.</i> , 2021, p.2, tradução nossa).	dominante tradicional (DTM), a masculinidade oprimida tradicional (OTM) e as novas masculinidades alternativas (NAM) (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.2).			
Total de recomendações					2

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9- Recomendações extraídas do artigo 5

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
5a	(...) bons amigos intervêm quando um amigo é vítima de violência, mantendo sempre a liberdade da outra pessoa de escolher o que quiser. (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.73, tradução nossa).	É importante disseminar entre os adolescentes a ideia de que bons amigos são aqueles que agem como defensores, ajudando uns aos outros caso notem qualquer sinal de violência sofrida (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.73).	Rede de suporte e amizade	73	4
5b	(...) Nova Masculinidade Alternativa (NAM) que supera a violência de gênero [43], ao passo em que conecta amizade e segurança, bem como força e coragem, e sempre se posiciona a favor da vítima de violência de gênero e contra aqueles que a maltratam. Nessa nova masculinidade alternativa, há a união entre bondade e atratividade, e é isso que ajuda a prevenir a violência de gênero. (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.74, tradução nossa).	O amor romântico só é possível com os NAMs, e apresentá-los como ideais de amor é uma forma de combater a violência de gênero (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.74).	Novas Masculinidades Alternativas (NAM)	74	5
5c	Uma premissa para um relacionamento íntimo é que as pessoas participem do relacionamento ou do		Educação sexual	75	2

	contato sexual livremente, sem qualquer força. Se não houver escolha livre e voluntária, então há coerção [44] e violência. (Racionero-Plaza <i>et al.</i> , 2021, p.75, tradução nossa).				
Total de recomendações					3

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10- Recomendações extraídas do artigo 6

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
6a	Atos comunicativos realizados em contextos dialógicos como o CFG “desenvolvem interações que fortalecem a atração por pessoas com valores igualitários e que questionam a atratividade daqueles que exercem poder e dominação” (Aubert <i>et al.</i> , 2011, p. 302 <i>apud</i> Rodrigues-Mello <i>et al.</i> , 2021, p.7, tradução nossa), de modo que contribuem para mudar a linguagem do desejo dos adolescentes (Rodrigues-Mello <i>et al.</i> , 2021, p.7, tradução nossa).		Intervenções entre pares	7	3
6b	(...) Os homens das Novas Masculinidades Alternativas (NAM) estão desafiando esse modelo tradicional e insatisfatório de relacionamentos afetivo-sexuais (Portell and Pulido, 2012 <i>apud</i> (Rodrigues-Mello <i>et al.</i> , 2021, p.2, tradução nossa).		Novas Masculinidades Alternativas (NAM)	2	5
Total de recomendações					2

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11- Recomendações extraídas do artigo 7

Código	Citações diretas	Citações indiretas	Palavras-chave	p	§
7a	(...) na escola, devem ser promovidas relações saudáveis e de apoio ao		Ambiente escolar seguro	18	2

	bem-estar ao longo da vida, com especial ênfase e reflexão sobre as relações pessoais baseadas no respeito e na não violência (Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020, p.18, tradução nossa).				
7b	(...) as interações com a família, grupos de amigos ou outros agentes educativos podem ser especialmente relevantes na construção da forma como os adolescentes interpretam os relacionamentos (Joanpere & Morlà, 2019; Racionero et al., 2018; Valls et al., 2008 <i>apud</i> Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020, p.5, tradução nossa). Portanto, essas interações são um possível fator de risco para a violência de gênero e/ou sexual, se essa influência for negativa (L'Engle & Jackson, 2008 <i>apud</i> Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020, p.5, tradução nossa); ou um fator preventivo, se a influência for positiva (Elboj et al., 2009; Gómez, 2015; De La Rue et al., 2014; Shakya et al., 2019; Valls et al., 2008 <i>apud</i> Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020, p.5, tradução nossa).	A participação das famílias na socialização preventiva é essencial (Elboj-Saso, Íñiguez, Valero, 2020, p.6).	Ação em conjunto dos agentes educacionais	5	2
Total de recomendações					2

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO

ANEXO A - FICHA DE LEITURA REFLEXIVA

Referência estudada (preencher conforme normas da ABNT): Puigvert, L., Alzaga, A., Duque, E., Ferreira, D., Canal, JM, Bellavista, J., Carbonell, S., Miralles, L., & Coronado Albalete, PJ (2024). “Nunca pensei dessa forma”: o processo e as implicações positivas da cocriação na formação de professores sobre prevenção da violência de gênero. <i>Education Inquiry</i> , 1–16. https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2431367	Data de elaboração 29/05/25
Questão orientadora do estudo / Objetivo da pesquisa: Analisar o processo de cocriação de material didático para a formação de professores na prevenção da violência de gênero e suas implicações positivas	
Perspectiva do/a autor/a do texto: Área da educação - Os autores apresentam a co-criação como uma ferramenta importante na elaboração do conhecimento, porém que não vem sendo utilizada na formação de professores tanto quanto poderia e deveria. Desenvolver as habilidades dos professores como agentes de inclusão e justiça social envolve trabalhar em colaboração com outras partes interessadas (Pantić & Florian, 2015).	
Assunto do texto: O artigo trata do impacto positivo da cocriação, compreendida como um processo de criação de conhecimento de forma conjunta entre todos os envolvidos e interessados nos resultados, na formação de professores sobre a prevenção da violência de gênero.	
Tema do texto: O processo de cocriação de material didático para a formação de professores na prevenção da violência de gênero e suas implicações positivas.	
Relação entre soluções apresentadas pelo autor do texto e a questão orientadora: Cocriação Processo de criação de conhecimento de forma conjunta entre todos os envolvidos e interessados nos resultados. Se deu no contexto da formação de professores sobre a prevenção da violência de gênero. Estreitou laços entre as(os) educadores e lhes abriu portas para que pudessem expor suas opiniões e alimentar o projeto com ideias, construindo em conjunto. Gerou reflexões e conscientização Os participantes começaram a detectar situações violentas que não eram identificadas anteriormente.	

Obs.: Modelo elaborado pela Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo, com fins didáticos para uso na **ACIEPE Procedimentos Metodológicos da Pesquisa Bibliográfica**: contribuições para a produção de textos acadêmicos em educação.

Ref.: SALVADOR, A. D. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica*: elaboração e relatório de estudos científicos. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.