

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO

FERNANDA SALUSTIANO ARREBOLA

**POSSIBILIDADES PARA A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS
ESCOLAS A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

ARARAS - SP

2026

FERNANDA SALUSTIANO ARREBOLA

**POSSIBILIDADES PARA A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS
ESCOLAS A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Isabela Custodio Talora Bozzini.

Araras - SP

2026

Arrebola, Fernanda Salustiano

Possibilidades para a prevenção de violência de gênero nas escolas a partir de um relato de experiência / Fernanda Salustiano Arrebola -- 2026. 39f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras

Orientador (a): Isabela Custodio Talora Bozzini

Banca Examinadora: Nataly Carvalho Lopes, Mariana dos Santos

Bibliografia

1. Violência de gênero. 2. Feminismo dialógico. 3. Aprendizagem dialógica. I. Arrebola, Fernanda Salustiano. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA SALUSTIANO ARREBOLA

POSSIBILIDADES PARA A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Ciências Biológicas. Área de concentração: Ensino de Biologia. Araras, 13 de fevereiro de 2026.

Orientador(a)

Profª Drª Isabela Custódio Talora Bozzini
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras

Examinador(a)

Profª Drª Nataly Carvalho Lopes
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras

Examinador(a)

Profª Drª Mariana dos Santos
Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos

“Não há amor ao outro sem amor-próprio.
Amar-se não é um ato de egoísmo, mas de
integridade” - bell hooks.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitos sonhos, esforços e corações que caminharam ao meu lado. Nenhuma conquista aqui seria possível sem o apoio, amor e força daqueles que fizeram parte dessa jornada e contribuíram para a realização do meu trabalho de conclusão de curso.

Em primeiro lugar, aos meus pais, Andréia e Alexander Willians, e ao meu irmão, Lucas Willians, minha eterna gratidão. Obrigada por me apoiarem e por nunca deixarem faltar nada, mesmo quando isso significava abrir mão de vocês mesmos. Tudo o que sou e conquisto permeia todos os ensinamentos e coragem que aprendi com vocês.

À minha professora e orientadora, Prof^a Dr^a Isabela, por todo conhecimento compartilhado nesse tempo de orientação e por sua confiança em mim. Suas palavras e ensinamentos ultrapassam à sala de aula e me direcionam como futura pesquisadora.

Ao meu companheiro de vida, João Pedro, pela parceria nas lutas e desafios dentro e fora da vida acadêmica. Sou grata pelo apoio, compreensão e por um amor que, mesmo à distância, nos fortalece e impulsiona a conquistar novos sonhos.

À minha psicóloga, Gabriela, por ter compartilhado ferramentas que auxiliassem a manter meu psicológico saudável durante grande parte deste período.

Aos meus amigos da graduação, Isabela Karine e Ryan, por me lembrarem que a vida é mais bonita quando compartilhada com pessoas que vibram junto e celebram cada conquista como se fosse sua.

Às mulheres que me inspiram: Patrícia, Márcia, Clarice, Thaís e Daniela, por me lembrarem, em cada gesto e palavra, a força que existe em ser mulher. Com elas aprendi que resistir também é um ato de amor - amor pelo conhecimento, pela vida e por tudo que ainda podemos e iremos conquistar.

Aos meus padrinhos, Marco e Michelle, por acompanharem todo meu crescimento, e me aconselharem em todos os momentos. À minha prima Beatriz, que mesmo com pouca idade fez e faz diferença em minha vida, mesmo sem ter a dimensão de tamanha importância.

Aos meus avós, com todo carinho e ternura, por me apoiarem e presenciarem, em vida, mais essa conquista coletiva. Que este momento também seja uma homenagem às histórias e ao amor que antecedem.

À minha família e amigos, que vibram, torcem e acreditam em tudo que parte de mim.

Por fim, aos professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Centro de Ciências Agrárias (CCA), do curso de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas,

meus agradecimentos e meu sincero reconhecimento. Obrigada por despertarem em mim o olhar crítico e curioso, além de todas as oportunidades que me permitiram crescer muito.

E se cheguei até aqui, foi porque não caminhei sozinha. Obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência que analisa vivências escolares marcadas por diferentes manifestações de violência de gênero, a partir da relação entre memórias formativas da autora, principalmente durante o estágio supervisionado, e referenciais teóricos do Feminismo Dialógico (FD) e da Aprendizagem Dialógica (AD), no âmbito das Comunidades de Aprendizagem (CA). As situações descritas evidenciam a persistência de desigualdades historicamente estruturadas que se expressam por meio de violências físicas, simbólicas, psicológicas e institucionais, ocorrendo sobre meninas e mulheres. A metodologia é fundamentada na análise qualitativa de experiências vividas, interpretadas com embasamento de estudos nacionais e internacionais que discutem gênero, educação, violência e práticas pedagógicas transformadoras. Os resultados indicam que a ausência de intervenções educativas intencionais favorece a naturalização de estigmas, enquanto práticas baseadas no diálogo igualitário, na participação de toda comunidade escolar e na valorização das diferenças contribuem para a construção de contextos escolares inclusivos e seguros. Dessa forma, conclui-se que a escola, ao assumir uma postura crítica e comprometida com a justiça social, pode se constituir como espaço de prevenção de violências e de promoção de relações democráticas desde a primeira infância, promovendo transformação na vida de todas as pessoas da comunidade.

Palavras-chave: violência de gênero; educação; feminismo dialógico; aprendizagem dialógica; comunidades de aprendizagem; modelos de masculinidade.

ABSTRACT

This paper presents an experience report that analyzes school experiences marked by different manifestations of gender violence, based on the relationship between the author's formative memories, mainly during her supervised internship, and theoretical references from Dialogic Feminism (DF) and Dialogic Learning (DL), within the scope of Learning Communities (LC). The situations described highlight the persistence of historically structured inequalities that are expressed through physical, symbolic, psychological, and institutional violence against girls and women. The methodology is based on the qualitative analysis of lived experiences, interpreted on the basis of national and international studies that discuss gender, education, violence, and transformative pedagogical practices. The results indicate that the absence of intentional educational interventions favors the naturalization of stigmas, while practices based on egalitarian dialogue, the participation of the entire school community, and the appreciation of differences contribute to the construction of inclusive and safe school contexts. Thus, it is concluded that schools, by taking a critical stance and committing to social justice, can become spaces for the prevention of violence and the promotion of democratic relationships from early childhood onwards, thereby transforming the lives of everyone in the community.

Keywords: gender violence; education; dialogical feminism; dialogical learning; learning communities; models of masculinity.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 12 |
| 1.1 Apresentação..... | 12 |
| 1.2 Introdução..... | 13 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 15 |
| 2.1 Estágios supervisionados das licenciaturas atrelados à Ciência para superação de violência..... | 15 |
| 2.2 Definição de violência e violência de gênero..... | 18 |
| 2.3 Feminismo dialógico e modelos de masculinidade..... | 20 |
| 3. OBJETIVOS..... | 23 |
| 3.1 Objetivo geral..... | 23 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 23 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 24 |
| 4.1 Relato de experiência..... | 24 |
| 4.2 Análise do relato de experiência..... | 27 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 32 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 33 |

SIGLAS

AD - Aprendizagem Dialógica

AEE - Atuações Educativas de Êxito

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CA - Comunidades de Aprendizagem

CCA - Centro de Ciências Agrárias

CREA - Centro de Pesquisa sobre Teoria e Práticas para a Superação das Desigualdades

ECIS - Evidências Científicas de Impacto Social

EE - Escola Estadual

ES - Estágio Supervisionado

FD - Feminismo Dialógico

GI - Grupos Interativos

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

MDC - Modelo Dialógico de Convivência

MTD - Masculinidade Tradicional Dominante

MTO - Masculinidade Tradicional Oprimida

NAM - Novas Masculinidades Alternativas

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RE - Relato de Experiência

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Apresentação

Início esta monografia relatando a experiência de minha vivência pessoal como mulher branca, desde o momento em que passei a reconhecer, em sua imensidão, minha inserção em uma sociedade com o machismo profundamente estruturado em suas raízes - reconhecimento este que ocorreu aos meus 12 anos de idade. Tal percepção trouxe consigo confusões, revoltas e inquietações, antes mesmo da compreensão do patriarcado hierárquico, associado à falta de escuta e de respeito direcionada a crianças e jovens que tendem a questionar e a se posicionar antes mesmo da maioridade.

Apenas aos 16 anos de idade meus questionamentos e anseios passaram a ser reconhecidos e validados, após um processo marcado por muita luta, episódios de agressividade e pela constante necessidade de ser ouvida. Essa vivência não se configura como regra, mas evidencia a urgência de reflexões fundamentadas cientificamente acerca da importância do diálogo diante de situações que violam os direitos de todos os cidadãos. Diante disso, ao compreender-me como mulher em uma sociedade que reforçava um determinado “lugar” de feminilidade - na qual falar alto, não cruzar as pernas ao sentar ou rir livremente era visto como inadequado ou exagerado - percebi que minha luta apenas começava.

Essa luta acompanhou as diferentes fases da minha vida, desde o momento em que percebi que não poderia vestir as roupas de que gostava, sendo frequentemente levada a seguir padrões estabelecidos para ser aceita por determinados grupos considerados socialmente relevantes, sobretudo no contexto escolar, até o reconhecimento, no ambiente acadêmico, da desvalorização do espaço já conquistado há décadas pelas mulheres na produção científica. É importante destacar que, enquanto mulher branca, vivencio atualmente barreiras relacionadas à manutenção e à continuidade de conquistas que ultrapassam os direitos civis formais. No entanto, tais barreiras não se inserem plenamente na tríade gênero, raça e classe social, conforme discutido por hooks (1952) no âmbito do feminismo negro. Essa compreensão reforça ainda mais a necessidade de reconhecer os diferentes atravessamentos que constituem as experiências das mulheres, evitando generalizações e evidenciando a importância de abordagens interseccionais para a construção de práticas comprometidas com a justiça social.

Ao inserir-me no contexto acadêmico, a partir da minha matrícula em um curso superior - no qual este trabalho é desenvolvido - iniciou-se um processo de ampliação da compreensão acerca da perpetuação da violência de gênero e da maior visibilidade relacionado aos casos de feminicídio, possibilitado pelo acesso a dados e ao conhecimento científico, muitos deles produzidos pela própria universidade na qual ingressei. Em 2021, quando tive meu primeiro contato efetivo com a licenciatura, esse não era o caminho profissional que eu desejava seguir. Sempre reconheci dificuldades em lidar com crianças e adolescentes, sobretudo no que diz respeito à responsabilidade de contribuir com a formação crítica de cada sujeito, e acreditava que minha trajetória se encerraria na atuação como “bióloga de laboratório”.

No entanto, com o passar dos anos, percebi que muitos dos meus questionamentos pessoais e inquietações relacionadas às questões de gênero encontravam sentido e possibilidade de transformação justamente na formação docente que eu estava prestes a concluir. Compreendi, assim, que a promoção do conhecimento científico pode se constituir como ferramenta fundamental para a prevenção e a superação das violências, não apenas no âmbito de gênero, mas em diversas áreas da Biologia que dialogam diretamente com os direitos humanos. Nesse sentido, a licenciatura deixou de representar uma escolha circunstancial e passou a configurar-se como um espaço de potencial atuação política, pedagógica e social.

Com isso, as experiências pessoais descritas não configuram como um relato isolado ou meramente autobiográfico, mas como parte constitutiva do olhar crítico que orienta este trabalho. Reconhecer-me como sujeito histórico, social e político permitiu compreender que a produção do conhecimento científico - especialmente no ensino de Biologia - não é neutra, mas atravessada por relações de poder, gênero e desigualdade. Assim, esta introdução pessoal fundamenta a escolha pelo relato de experiência como metodologia, ao evidenciar que a prática docente, construída a partir da vivência e da reflexão crítica, pode assumir um papel central na promoção do diálogo, da equidade de gênero e da prevenção das violências para além do contexto escolar.

1.2 Introdução

Este trabalho de conclusão de curso trata-se de um relato de experiência (RE) sobre o Estágio Supervisionado (ES) Obrigatório em Ciências (I e II) e em Biologia (I e II) dentro da grade curricular para a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar), do *campus* de Araras-SP. Os estágios foram realizados em diferentes escolas, possibilitando a compreensão que diferentes experiências foram vivenciadas a depender do contexto educacional e de realidades distintas, sendo:

1. ES Ciências I em instituição privada, contabilizando 40 horas em sala de aula e 20 horas para atividades presenciais na universidade, ministradas pela professora da disciplina Dr^a Nataly Carvalho Lopes. Assim, totalizando 60 horas;
2. ES Biologia I em instituição pública estadual, contabilizando 40 horas em sala de aula e 20 horas para atividades presenciais na universidade, ministradas pelo professor da disciplina Dr. Anselmo João Calzolari Neto. Assim, totalizando 60 horas;
3. ES Ciências II e ES Biologia II em instituição pública municipal, ambas contabilizam a mesma carga horária, em sua totalidade 150 horas de estágio para cada disciplina, sendo 90 horas de cada estágio para atividades em sala de aula, e as outras 60 horas divididas em 30 horas para atividades presenciais na universidade, ministradas pela professora da disciplina Dr^a Isabela Custodio Talora Bozzini, e as outras 30 horas para outras atividades extracurriculares, como: cursos, organização de evento, monitoria, PIBID, cursinho, aulas em escolas públicas ou privadas, estágio não obrigatório em atividades educativas formais ou não-formais, entre outros. Assim, totalizando 300 horas abrangendo as duas disciplinas.

Observação: a junção da carga horária de todos os estágios totalizam 420 horas.

De maneira geral, o relato de experiência está relacionado entre a interação sujeito e objeto a partir da escrita, assim, a partir das reflexões de Daltro e Faria (2019), ‘‘pressupõe-se no RE um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo’’ (p. 226). Isto posto, o relato de experiência propõe o exercício reflexivo através de percepções e interpretações, com posicionamento, sobre os acontecimentos dos quais participou, atribuindo sentidos às práticas vividas. Dessa forma, a opção por essa abordagem metodológica justifica-se por permitir a explicitação das vivências construídas durante a realização das disciplinas citadas anteriormente, com o auxílio do diálogo com produções teóricas que contribuem para ampliar o olhar sobre essas experiências, possibilitando relacioná-las com as problematizações presentes em diferentes contextos educacionais.

O presente trabalho teve como base os diários de campo elaborados pela própria autora ao longo dos estágios, nos quais foram registradas diferentes ocorrências do cotidiano

escolar, desde comportamentos observados até atividades desenvolvidas em sala de aula. O objetivo desses registros foi reunir a maior quantidade possível de informações que pudessem contribuir não apenas para a elaboração dos relatórios de estágio, mas também para outras produções acadêmicas, como a presente monografia. Os diários de campo passaram por diversos processos de análise ao longo de sua construção. Inicialmente, foram escritos manualmente em um caderno, posteriormente transcritos para um documento digital e analisados para a elaboração dos relatórios de estágio. Por fim, foram novamente revisitados e analisados para a construção e interpretação dos dados deste trabalho. Assim, esse tipo de material assume grande relevância em pesquisas qualitativas, por possibilitar o detalhamento das experiências vivenciadas no contexto investigado, além de ser um instrumento amplamente utilizado no âmbito dos estágios como recursos sistemático de observação e reflexão (Rosa, Weigert e Souza, 2012).

Importante ressaltar que esse tipo de relato auxilia na divulgação científica através da valorização das descrições de experiências desenvolvidas por diferentes personalidades. Nesse sentido, esse tipo de produção textual segue maiores rigorosidades devido às variações entre a subjetividade e objetividade das experiências do relator: “[...] deve não ser superficial, não deixar relatos da prática subentendidos, e nem constar excessivamente uma discussão bibliográfica, e deve constar os aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada” (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p. 63). Com isso, a análise das distintas memórias constitutivas da experiência contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico tanto de futuros docentes quanto de professores já formados, ao favorecer processos reflexivos sobre a prática educativa. Ao compartilhar a experiência pessoal aqui relatada, busca-se ampliar a compreensão dos leitores para além do espaço da sala de aula, articulando vivências concretas ao conhecimento científico. Nesse sentido, o trabalho pretende colaborar com o avanço do processo de aprendizagem contínua, oferecendo elementos formativos que possam impactar positivamente a atuação de estudantes nos estágios e de profissionais da educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estágios supervisionados das licenciaturas atrelados à Ciência para superação de violência

Os estágios supervisionados constituem um eixo central na formação inicial de professores, configurando-se como espaço para oportunidade de articulação entre teoria e

prática. De acordo Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como um momento meramente técnico, mas como um campo de investigação, reflexão crítica e construção da identidade docente. Nessa perspectiva o estágio possibilita ao licenciando compreender a complexidade do ambiente escolar, suas contradições e potencialidades, contribuindo para uma formação comprometida com a realidade social na qual a escola está inserida. Essa concepção rompe com os modelos tecnicistas de formação docente e reconhece o estágio como espaço legítimo de produção de saberes.

A formação docente crítica exige que o professor compreenda o ensino como prática social, histórica e política, reconhecendo a escola como espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos. Com isso, Libâneo (2013) também propõe que o trabalho pedagógico deve estar orientado por princípios democráticos e pelo compromisso com a formação crítica dos estudantes. Assim, o estágio supervisionado possibilita ao licenciando analisar as condições reais de ensino, refletir sobre sua atuação e desenvolver práticas pedagógicas que enfrentam desigualdades e violências presentes no cotidiano escolar.

Ao dialogar com abordagens críticas da educação, Freire (1996) destaca que a formação docente deve estar comprometida com a leitura crítica do mundo e com a transformação da realidade. O estágio supervisionado, quando orientado por princípios dialógicos, possibilita que o licenciando compreenda a prática pedagógica como ação política, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de intervir nas relações de opressão presentes no contexto escolar. Com isso, o estágio deixa de ser um momento neutro e passa a assumir caráter ético, político e emancipatório. Nesse sentido, Aubert *et al.* (2016), ao discutirem a aprendizagem dialógica, enfatizam a centralidade do diálogo igualitário nos processos formativos, assim, espaços educativos que valorizam a escuta, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento favorecem a superação de violências e desigualdades sociais. Quando aplicados ao estágio supervisionado, esses princípios potencializam a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas, capazes de enfrentar todos os tipos de violência, inclusive as violências relacionadas a gênero.

Em outros trabalhos é possível identificar o reforço para o tema em relação à formação docente estar ancorada às práticas reflexivas e socialmente comprometidas, especialmente em contextos marcados por desigualdades. As autoras como Mello, Braga e Gabassa (2012) defendem que experiências formativas pautadas no diálogo e na problematização da realidade contribuem para a construção de uma docência crítica, sensível às demandas sociais e dos direitos humanos. Assim, o estágio supervisionado configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à equidade e à justiça social.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências e Biologia assume papel fundamental na promoção do pensamento crítico. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) defendem que o ensino de Ciências deve estar atrelado a uma abordagem problematizadora, na qual conteúdos científicos sejam articulados às vivências concretas dos estudantes, permitindo a compreensão crítica da realidade social. Outros autores, como Santos e Mortimer (2002), acrescentam que a discussão de questões sociocientíficas favorece o desenvolvimento da argumentação e da tomada de decisão. Além disso, Carvalho *et al.* (2023) destacam que a educação científica comprometida com valores democráticos e com os direitos humanos contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar diferentes formas de violência, reforçando o potencial do ensino de biologia como ferramenta para a prevenção da violência de gênero para além do contexto escolar.

A Aprendizagem Dialógica (AD) vem se consolidando como uma perspectiva teórico-metodológica que utiliza evidências científicas de resultados socialmente positivos em diferentes contextos ao redor do mundo. A Aprendizagem Dialógica é a base teórica para o funcionamento das Comunidades de Aprendizagem (CA). Os fundamentos se referem à centralidade do diálogo, à valorização das interações e à promoção da construção coletiva do conhecimento. Tais perspectivas orientam práticas educativas que extrapolam os limites dos espaços escolares formais, contribuindo para a disseminação de saberes em diversos contextos de aprendizagem e para a transformação das relações sociais (Braga, Gabassa e Mello, 2012; Flecha *et al.*, 2024).

A Aprendizagem Dialógica parte do princípio de que todas as pessoas possuem capacidade de aprender e contribuir, independentemente de sua origem social, cultural ou escolar, e que quanto maior a diversidade de interações, maiores são as possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, Flecha (1997) afirma que a AD se ancora no princípio da igualdade de diferenças, segundo o qual os sujeitos podem e devem ser diferentes, sem que isso signifique desigualdade de direitos e oportunidades. Assim, a escola e seus agentes educativos passam a assumir o compromisso com a transformação das relações sociais e das próprias práticas pedagógicas, superando propostas adaptativas que apenas reproduzem desigualdades e baixos resultados.

Essa concepção se materializa por meio de princípios como diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, no âmbito da Comunidade de Aprendizagem. O diálogo igualitário, por exemplo, considera as contribuições das pessoas a partir da validade dos argumentos, e não das posições de poder que ocupam (Habermas, 2001 apud Aubert *et al.*, 2008); já a

inteligência cultural reconhece e valoriza os saberes construídos em diferentes contextos (Flecha, 1997); enquanto a transformação orienta as práticas para a superação de injustiças e opressões (Flecha, 1997; Freire, 2020).

Estudos realizados em contextos de CA evidenciam que esses princípios se expressam em ações concretas no cotidiano escolar, como a organização da sala em círculos de diálogo, o estímulo ao trabalho coletivo, a construção compartilhada de decisões e a abertura da escola à participação da comunidade, favorecendo tanto a aprendizagem científica quanto a convivência e o enfrentamento das violências. A Comunidade de Aprendizagem, por sua vez, corresponde à transformação de todo contexto escolar ou projeto educativo em direção ao sucesso e avanço da aprendizagem por meio do diálogo e da evidência científica de impacto social (ECIS). Esse modelo fundamenta-se nas chamadas Atuações Educativas de Êxito (AEE), as quais, de acordo com evidências científicas internacionais, alcançam as maiores melhorias nos resultados educacionais em qualquer contexto. A participação ativa de estudantes, professores, famílias e demais membros da comunidade fortalece a liderança dialógica, amplia as vozes envolvidas nas decisões e contribui para a melhoria da convivência, da aprendizagem e da superação de situações de exclusão, preconceito e violência, inclusive aquelas relacionadas às relações de gênero (Flecha *et al.*, 2024).

Desse modo, a articulação entre Aprendizagem Dialógica, Comunidades de Aprendizagem e Estágios Supervisionados potencializa a formação de professores capazes de compreender o ensino como processo educativo orientado por compromissos sociais e formativos vinculado à transformação das realidades sociais. Ao vivenciar e refletir sobre experiências formativas fundamentadas no diálogo, na participação e na transformação, o licenciando amplia sua compreensão sobre o papel da escola no enfrentamento das desigualdades e das violências, reconhecendo-se como sujeito histórico e agente de mudança. Assim, tais perspectivas colaboram para a constituição de uma identidade docente comprometida com práticas pedagógicas dialógicas e socialmente contextualizadas, auxiliando a promoção e consolidação de uma cultura escolar pautada em todos os princípios já citados através da problematização da realidade.

2.2 Definição de violência e violência de gênero

A violência, do latim *violentia*, trata-se do uso de força contra o direito e a lei, sendo modificado ao longo dos anos com a ruptura de qualquer imposição ou ordem, e na dominação sem legitimidade (SDH/PR, 2013). A partir dessa definição, e da perpetuação

significativa da violência no Brasil e no mundo, se faz necessário dialogar sobre os dados que as principais pesquisas trazem em relação a diversas formas que encontramos a violência, e pensar nos principais núcleos que ela precede. Nesse sentido, os índices de violência de gênero e infantil permanecem preocupantes, já que em contextos de vulnerabilidade, o aumento de percentual de violência sexual aumenta para mulheres entre 0 e 19 anos (IPEA, 2024), tornando-se de grande relevância analisar as formas possíveis de prevenção de violência neste contexto.

A violência de gênero permeia todos os contextos do cotidiano, manifestando-se de forma estrutural e muitas vezes naturalizada nas relações sociais, familiares, midiáticas e institucionais. No contexto educacional, embora a escola seja potencialmente um espaço de emancipação e transformação, também reflete as desigualdades da sociedade que a constituem, podendo reproduzir formas simbólicas de opressão (Freire, 2019). Além disso, o silêncio curricular frente às questões de gênero contribui para a invisibilização de vivências marcadas pela violência, dificultando o enfrentamento do problema desde a base educacional (Matareli, 2024).

De acordo com Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Instituto de Pesquisas Datafolha, por meio do relatório “Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil”, em sua 5ª edição (2025), os dados referentes à violência de gênero no país revelam um cenário alarmante, que tem adquirido crescente visibilidade no cotidiano social. Entre as formas de violências registradas, destacam-se a agressão física, que atinge aproximadamente 8,9 milhões de mulheres; as ofensas verbais, contabilizando cerca de 17,7 milhões; a divulgação de fotos ou vídeos íntimos, com 1,5 milhão de vítimas; o stalking, que alcança 8,5 milhões de mulheres; e as ofensas sexuais, que atingem cerca de 5,3 milhões. Nesse sentido, grande parte desses episódios poderiam ser evitados ou prevenidos por meio do fortalecimento de ações educativas fundamentadas no conhecimento científico, iniciadas desde a primeira infância, promovendo valores como respeito, dignidade e reconhecimento dos direitos humanos, antes mesmo da abordagem direta de gênero e sexualidade no contexto escolar (Teixeira e Oliveira, 2025).

De acordo com Puigvert (2014 apud Elorza e Luna, 2014), é possível desenvolver violência zero desde os 0 anos de idade, pois até os 6 anos de idade uma criança desenvolve interações que derivam futuramente ações e atitudes violentas, assim deve-se obter tolerância zero, já que perseguidores também se desenvolvem desde a menor idade. Dessa forma, se

torna imprescindível transformar o ambiente em que essas crianças e adolescentes estão inseridos, com apoio à grade curricular, às escolas, à comunidade e às próprias pessoas de suas referidas casas, para que na maior idade sejam adultos responsáveis, respeitosos e não tolerantes à violência.

Um exemplo trazido pela própria autora (que participa do SAFO - grupo de mulheres do CREA (Centro de Pesquisa sobre Teoria e Práticas para a Superação das Desigualdades)) na entrevista, é da escola Cappont, em Lérida na Espanha, envolvendo crianças de 0-6 anos “[...] onde toda a comunidade - não apenas os professores, mas também as famílias e os alunos - têm um acordo muito claro de que nenhum tipo de agressão será tolerado de ninguém. [...] Você entra na escola e não ouve choro, as crianças não se batem, não se mordem, porque quando isso aconteceu, a mensagem transmitida por todos foi a mesma: isso não é tolerado aqui, isso não faz parte da liberdade.” (Puigvert, 2014 apud Elorza e Luna, 2014, p. 30).

Diante do exposto, evidencia-se que a prevenção de violência de gênero e da violência infantil não se restringe a intervenções pontuais, mas requer a construção de uma cultura educativa sustentada por princípios claros de não tolerância a violência, diálogo e corresponsabilização coletiva. O exemplo trazido anteriormente demonstra que, quando escolas, famílias e a comunidade compartilham valores e assumem compromissos comuns, é possível instituir ambientes seguros desde a primeira infância, capazes de influenciar positivamente as trajetórias sociais e afetivas das crianças. Assim, reforça-se a centralidade da educação como espaço estratégico para a formação de sujeitos que reconhecem a violência como inaceitável, compreendem o respeito como valor fundamental e se posicionam ativamente frente às injustiças, contribuindo para a consolidação de relações mais equitativas ao longo da vida.

2.3 Feminismo dialógico e modelos de masculinidade

Diversos estudos que contribuem para a consolidação e ampliação dos direitos de gênero de mulheres jovens e adultas estão articulados ao desenvolvimento do Feminismo Dialógico (FD), o qual, fundamentado em bases científicas, têm colaborado de maneira significativa para importantes transformações no cotidiano. O FD surge como transformação para os paradigmas feministas anteriores, e essa proposta se apoia no diálogo igualitário na

inteligência cultural, na solidariedade e na igualdade de diferenças, a partir da Aprendizagem Dialógica (Flecha, 2000), para superação das desigualdades de gênero e transformação social, incorporando as vivências de mulheres de diferentes etnias, classes, orientações sexuais, escolaridades e territorialidades (Puigvert e Muñoz, 2012).

A partir do princípio da igualdade de diferenças, o Feminismo Dialógico não busca homogeneizar experiências, mas promover a escuta ativa e o reconhecimento mútuo entre mulheres que compartilham diferentes lutas, valorizando tanto os saberes acadêmicos quanto os populares (Cherfem, Mello e Santos, 2010). Dessa forma, o FD representa não apenas uma proposta teórica, mas também uma prática ética e política voltada à construção de espaços inclusivos, em que todas as mulheres possam atuar como sujeitos históricos de suas próprias transformações, inclusive no contexto educacional.

Nessa perspectiva, o Feminismo Dialógico é consolidado como um marco teórico-prático que amplia o campo das lutas feministas ao incorporar, de maneira sistemática, o diálogo igualitário como princípio estruturante da ação política e pedagógica. Ao romper com leituras universalizantes da experiência feminina, o FD reconhece a pluralidade da trajetória das mulheres e enfatiza que a transformação social ocorre por meio da construção coletiva dos sentidos, baseado no respeito às diferenças e na valorização das múltiplas vozes historicamente silenciadas. Essa abordagem possibilita a articulação entre saberes científicos e saberes construídos nas práticas cotidianas, fortalecendo processos de emancipação que não se restringem ao âmbito individual, mas alcançam dimensões comunitárias e institucionais. Assim, essa ideia se apresenta como uma estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades de gênero, ao promover espaços de reflexão crítica, participação ativa e reconhecimento das mulheres como protagonistas de suas próprias histórias (Cherfem, Mello e Santos, 2010).

No debate contemporâneo sobre gênero, a reflexão acerca dos modelos de masculinidade mostra-se indispensável para a compreensão das dinâmicas de desigualdade que atravessam os espaços educativos. As masculinidades não constituem uma identidade fixa ou homogênea, ao contrário são construções sociais e históricas, produzidas nas interações interpessoais. A hegemonia de determinados modelos masculinos, frequentemente associados à dominação, à negação das emoções e à reprodução da violência, contribui para a manutenção de práticas discriminatórias e para o reforço das desigualdades de gênero, afetando todos do ambiente escolar (Aubert e Flecha, 2021). Com isso, alguns autores

apontam para a coexistência de diferentes tipos de masculinidade, os quais exercem impactos diversos na reprodução ou superação das desigualdades de gênero. A compreensão dessas tipologias é fundamental para o enfrentamento da violência de gênero e para a construção de práticas comprometidas com a superação da violência para além deste nicho (Flecha, Puigvert e Rios, 2013).

Entre esses modelos, se destacam as (i) Masculinidades Tradicionais Dominantes (MTD): caracterizadas pela associação entre poder, controle, virilidade e uso de violência (simbólica ou física); (ii) Masculinidades Tradicionais Oprimidas (MTO): configuram-se como aquelas que, embora não ocupem posições hegemônicas de poder, continuam reproduzindo valores associados ao modelo tradicional dominante; e (iii) Novas Masculinidades Alternativas (NAM): emergem como uma proposta transformadora, ao articular igualdade, ética e desejo sem recorrer a dominação ou a violência, rompendo com a associação histórica entre masculinidade e poder coercitivo, promovendo relações baseadas no respeito, na corresponsabilidade e no diálogo igualitário. Isto posto, no âmbito educacional, a valorização e promoção de NAM mostram-se estratégicas para a construção de uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos (Flecha, Puigvert e Rios, 2013).

Isto posto, a educação assume papel central como espaço para a promoção da equidade de gênero e dos direitos humanos, especialmente quando orientadas por abordagens críticas e dialógicas. A UNESCO lançou um projeto para tratar sobre “Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro” (2023), evidenciando a compreensão de necessidade da educação em sexualidade, ao enfatizar o direito à educação em sexualidade e relações de gênero no contexto educacional brasileiro, que dialoga diretamente com os pressupostos do Feminismo Dialógico, ao reconhecer que a formação de crianças e adolescentes deve ir além da transmissão de conteúdos de Ciências e Biologia, incorporando discussões sobre respeito, diversidade, prevenção de violências e construção de relações igualitárias comprometida com a formação integral dos sujeitos.

A escolha deste tema para o relato de experiência transpassa o interesse acadêmico e alcança o compromisso ético com a educação transformadora, crítica e comprometida com os direitos humanos, conforme previsto por lei - especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) -, garantir os direitos de crianças e adolescentes à educação integral em sexualidade, gênero e diversidade. Esses documentos preveem uma formação que assegure a

compreensão crítica sobre o corpo, as relações interpessoais, a prevenção de violências e o enfrentamento a preconceitos e discriminações.

Por fim, a educação assume um papel estratégico ao possibilitar a problematização crítica desses modelos e a construção de masculinidades mais plurais, éticas e comprometidas com a equidade. A partir de abordagens dialógicas, como a Aprendizagem Dialógica e as Comunidades de Aprendizagem, torna-se possível promover espaços educativos em que meninos e jovens possam refletir sobre seus papéis sociais, questionar padrões normativos e desenvolver relações baseadas no respeito mútuo.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar como a Ciência, através do ensino de Biologia, pode contribuir para a prevenção de violência de gênero no contexto escolar, a partir de um relato de experiência desenvolvido durante os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Araras - SP, evidenciando o potencial do conhecimento científico na promoção do pensamento crítico acerca de gênero, sexualidade e relações sociais.

3.2 Objetivos específicos

- Descrever o contexto escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas durante os estágios, em diferentes escolas, voltadas à temática de gênero no ensino de Ciências e Biologia;
- Analisar as diferentes dinâmicas presentes no ambiente escolar (atividades e/ou situações), considerando as percepções, comportamentos e participações da comunidade escolar nas relações cotidianas;
- Refletir sobre o papel do docente na construção de uma aprendizagem pautada na promoção e ampliação do conhecimento científico, articulada com o respeito aos direitos humanos e à equidade de gênero;
- Contribuir para a área de ensino de Ciências e Biologia por meio da sistematização de práticas pedagógicas, a partir da experiência vivenciada no estágio.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Relato de experiência

O presente relato de experiência organiza-se a partir da descrição e análise, em diferentes parágrafos, de situações vivenciadas ao longo dos estágios supervisionados, com a devida caracterização dos contextos e das instituições em que ocorrem. As experiências selecionadas apresentam, em comum, a presença de atitudes e práticas que expressam a persistência da violência de gênero, ainda que, em alguns casos, de forma sutil ou normalizada, aproximando-se de padrões identificados em pesquisas que evidenciam a incidência majoritária dessas violências contra mulheres e meninas. Destaca-se que parte das situações vivenciadas também envolve outras formas de violência para além da de gênero; contudo, neste momento, o foco analítico da monografia concentra-se especificamente nas questões de gênero. Assim, nem todas as experiências serão detalhadas, uma vez que muitas reiteram aspectos semelhantes aos já contemplados, sem que isso diminua sua relevância para compreensão do panorama mais amplo dos ambientes escolares experienciados.

Iniciando o relato de experiência, os primeiros episódios referem-se ao Estágio Supervisionado em Ciências I, realizado em uma instituição privada, a mesma escola na qual estudei dos 4 aos 18 anos de idade, contando, inclusive, com a permanência de parte do corpo docente que lecionou durante minha trajetória escolar. A primeira experiência diz respeito a situações recorrentes, ao longo de diversos dias, em que meninos dos 8^{os} anos retiravam materiais do lixo ou arrancavam folhas de cadernos para arremessá-los com força contra meninas da mesma sala. Nessas ocasiões, o professor responsável pela turma se limitava, em geral, a chamar a atenção dos alunos envolvidos, sem a adoção de outras medidas, o que contribuiu para a repetição e normalização desses episódios.

Ainda nessa linha, situações envolvendo agressão física também se manifestaram em outros contextos. A segunda experiência refere-se ao histórico de um aluno do 7^o ano que ameaçava, repetidas vezes, uma estagiária da Educação Especial utilizando uma tesoura. De modo semelhante, a terceira vivência ocorreu em uma turma do 9^o ano, na qual três alunos acenderam fósforos e os lançaram em direção a uma aluna da mesma sala. Após o ocorrido, todos foram encaminhados à diretoria, e a vítima foi questionada sobre o que ela teria feito para que tal ato ocorresse, sendo todos os responsáveis convocados. Entretanto, em momento posterior, a aluna afirmou que se tratava apenas de uma “brincadeira” e que não desejava que

os colegas sofressem punições, o que contribuiu para o encerramento do caso sem maiores decisões.

No mesmo ambiente escolar, a quarta experiência está relacionada às recorrentes manifestações de machismo e gordofobia, direcionadas tanto à aparência de alunas da escola quanto a mulheres de outros contextos. Em determinado período do semestre, durante aulas de Ciências cujo tema abordava hábitos alimentares, transtornos alimentares, autoestima e redes sociais, muitas alunas demonstraram desconforto diante de comentários realizados por meninos da mesma sala sobre corpos femininos. Em uma das turmas, um aluno afirmou: “essa pessoa não consegue fazer várias coisas, pois é mulher e gorda”, o que gerou revolta entre as alunas presentes. Apesar disso, a intervenção docente restringiu-se ao controle dos ânimos, sem encaminhamentos pedagógicos posteriores, e situações semelhantes foram repetidas em diferentes salas, produzindo ambientes marcados por gritos, tensão e ausência de mediação reflexiva, mesmo diante das tentativas das próprias alunas de problematizar tais discursos.

A quinta vivência está relacionada às aulas sobre sexualidade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), tema que costuma gerar dúvidas e ansiedade entre os estudantes. Em uma turma do 9º ano, a professora propôs uma dinâmica denominada “Baile da Alegria”, na qual os alunos recebiam papéis com formas geométricas: círculo (preservativo), quadrado (HIV) e triângulo (AIDS). Durante uma atividade de troca desses símbolos ao som de música, apenas aqueles que mantinham o círculo desde o início eram considerados “protegidos”. Após a explicação da dinâmica ao final, alguns meninos passaram a zombar de alunas que haviam “adquirido” IST, dirigindo comentários vexatórios sobre seus corpos e órgãos sexuais. A docente não interveio, enquanto as alunas demonstraram constrangimento e solicitaram que os intimidadores cessassem as ofensas, mesmo sem sucesso.

As sexta e sétima experiências dizem respeito às expectativas e cobranças diferenciadas dirigidas a meninas e meninos em relação ao desempenho escolar. Em um primeiro momento, uma professora manifestou preocupação específica com a queda de rendimento de uma aluna, afirmando que haveria melhor compreensão se tal situação ocorresse com “os alunos que costumam sentar no fundo e que já não possuem rendimento nenhum, inclusive trazem cigarro eletrônico para a escola”. Observa-se, assim, uma atenção centrada no desempenho de uma única aluna, em detrimento de problematizações mais amplas sobre o processo de aprendizagem da turma e questões a nível investigatório. Em contrapartida, observa-se que outro professor mantinha vigilância constante sobre os meninos considerados “bagunceiros”, os acompanhando de forma mais próxima, principalmente em função de seus comportamentos em sala de aula, resultando no acompanhamento frequente à

esses alunos com maior atenção e auxílio pedagógico. Por outro lado, as alunas (em sua totalidade avaliadas com comportamento “adequado”) permaneciam sem acompanhamento, inclusive aquelas que demonstravam maiores dificuldades acadêmicas, o que evidencia desigualdades nas expectativas e nas formas de intervenção pedagógica.

No que se refere às ocorrências em instituições públicas da rede estadual e municipal, foram identificadas situações muito semelhantes às observadas na instituição privada, ainda que manifestadas de maneiras distintas. Em grande parte dos casos, tais episódios relacionam-se ao machismo estrutural e, em outros, à descredibilização das próprias alunas por parte de membros do corpo docente. Nesse sentido, a oitava vivência diz respeito a comentários proferidos na sala dos professores, quando alunas passavam pela porta, sendo possível ouvir afirmações como: “essa daí vai no máximo virar faxineira, tem o cérebro igual ao de uma porta”.

A nona experiência também está associada aos discursos de meninos em relação a determinadas meninas, ao afirmarem que não desejam se relacionar com elas por considerá-las “rodadas” ou “facinhas”, termos frequentemente utilizados para se referir à garotas que se relacionam com diferentes meninos (da mesma faixa etária). Em outro aspecto, é notório observar situações em que algumas alunas tendem a tolerar violências, mesmo em menor grau, em função de contextos de vulnerabilidade social, como em casos de relacionamentos abusivos ou por baixa autoestima, sendo impulsionada por comentários ofensivos por essas mesmas pessoas citadas anteriormente, e da ausência de informações que possibilitem o reconhecimento dessas práticas como violência.

A décima observação está relacionada a comentários pejorativos e comportamentos de exclusão direcionados a meninas que não se enquadram em padrões socialmente impostos de feminilidade. Alunas que utilizam roupas, maquiagens e acessórios considerados “não usuais”, ou que expressam opiniões divergentes das expectativas atribuídas ao que se espera de uma mulher, acabam sendo alvos de isolamento dentro e fora de sala de aula. Um exemplo observado ocorreu com um grupo de meninas que possuem estilo gótico, apresentam bom desempenho escolar e demonstram facilidade de comunicação e de posicionamento crítico. Essas características, por romperem com estereótipos de gênero, são frequentemente recebidas com estranhamento, rejeição e, em alguns casos, com tentativas de desqualificação, que se materializam em comentário depreciativos, rotulações moralizantes, questionamentos sobre feminilidade e insinuações de inadequação social. Tais práticas operam como mecanismo simbólico de controle, buscando reafirmar normas de comportamento

consideradas aceitáveis para meninas, e silenciar expressões identitárias que escapam do modelo hegemônico de feminilidade.

A décima primeira vivência refere-se à falta de respeito direcionada à inspetora/monitora da instituição, cargo ocupado por uma mulher. Além de não reconhecerem a relevância de sua função, estudantes e membros da comunidade escolar dirigem-lhe xingamentos e desvalorização. É possível observar, inclusive, que quando esse mesmo cargo é ocupado por homens, há maior reconhecimento e respeito, evidenciando a dimensão de gênero presente nessas relações.

De modo geral, as experiências vivenciadas, tanto em instituições privadas quanto públicas, indicam que as ocorrências de preconceito e bullying não se diferenciam em função do poder aquisitivo das escolas. Ao contrário, revelam que tais problemáticas permanecem estruturais, manifestando-se por meio de discursos e práticas de cunho racista, LGBTfóbico, gordofóbico, entre outros, para além da violência de gênero. Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de refletir sobre o papel do atual e futuro corpo docente no enfrentamento dessas desigualdades, buscando construir ambientes escolares que promovam o diálogo, o respeito e a problematização crítica das opressões. Assim, este relato de experiência apresenta, na sequência, a análise das situações destacadas neste item.

4.2 Análise do relato de experiência

A partir das descrições das vivências apresentadas, este relato de experiência perpassa dimensões pessoais, acadêmicas e formativas, além da futura atuação profissional. As situações analisadas dialogam diretamente com experiências vivenciadas ao longo da formação básica da autora deste trabalho e que, de modo recorrente, ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, evidenciando a persistência de problemáticas historicamente estruturadas. O aprofundamento teórico-científico, aliado ao reconhecimento da autora enquanto mulher, possibilitou ressignificar experiências anteriormente vividas, compreendendo-as como parte de uma luta coletiva que possui historicidade, identidade e fundamentos políticos.

Nesse processo, o feminismo, e de modo particular o Feminismo Dialógico, apresenta-se como um referencial que permite compreender a centralidade do diálogo e das ações coletivas na transformação das relações sociais, sobretudo ao considerar que tais processos podem e devem ser iniciados desde as primeiras etapas da vida. Conforme destaca Schiebinger (2001, p. 329), “mais mulheres atualmente dirigem agências governamentais,

chefiam departamentos de universidades e mantêm cadeiras acadêmicas de prestígio. [...] Mais importante, o feminismo mudou de muitas maneiras o conteúdo do conhecimento humano.”, ainda que tais avanços não garantem, por si só, a superação definitiva das desigualdades. Assim, a análise das experiências aqui apresentadas busca evidenciar que as transformações necessárias ultrapassam os limites da sala de aula, demandando mudanças mais amplas nas concepções, práticas e relações que estruturam os espaços educativos e sociais.

A análise dos dados nacionais sobre violência evidencia que tanto ações pequenas quanto padrões de convivência cotidiana podem exercer impactos profundos na vida das pessoas, podendo contribuir para transformações significativas ou para reprodução de padrões violentos. Uma recente pesquisa sobre trauma, violência e abuso, revela que atitudes aparentemente irrelevantes no cotidiano influenciam diretamente a organização das relações sociais e a construção de contextos de violência ou de cuidado, sendo a exposição à violência na primeira infância considerada um problema de saúde pública e um importante fator preditivo para se tornar vítima ou agressor de violência na vida adulta (Badger, Wilkinson e Chopra, 2026).

No Brasil, o Atlas da Violência 2025 apresenta dados alarmantes quanto à ocorrência de homicídios de crianças na primeira infância, com um crescimento de 15,6% nos casos envolvendo crianças de 0-4 anos em 2023, indicando que mesmo os primeiros anos de vida não estão protegidos de violências letais. Paralelamente, dados do FBSP e Datafolha (2025) mostram que a maioria dos principais autores de qualquer tipo de violência contra mulher são pessoas conhecidas das vítimas - incluindo parceiro íntimo, ex-parceiro, amigo ou familiar (estimado em torno de 79,6% de autores conhecidos) - reforçando que as dinâmicas interpessoais cotidianas desempenham papel central na produção de violência.

Essas evidências estatísticas, articuladas a reflexões teóricas sobre a potência das pequenas ações nas relações em diversos contextos, apontam para a necessidade de olhar para os relatos descritos neste trabalho, como a primeira, segunda e terceira experiência que traz a violência física como principal articulador, o qual normalmente tende a credibilizar uma violência, como não em outros casos como negligência, comentários desrespeitosos ou perseguição de forma velada. Nessa perspectiva, a análise das vivências a partir do referencial do FD evidencia que as situações observadas não se configuram como episódio isolado, mas como expressões de uma estrutura social que normaliza desigualdades de gênero e legitima formas sutis e explícitas de violência (Puigvert e Muñoz, 2012).

Ao considerar que é possível construir contextos escolares de violência zero desde os 0 anos de idade (Puigvert, 2014 apud Elorza e Luna, 2014), torna-se possível interpretar a quarta e quinta vivência como indicadores de lacunas formativas no currículo e na mediação pedagógica, especialmente no que se refere à abordagem sistemática de temas como respeito, autoestima, direitos e relações igualitárias. Nas duas situações, se observa que a ausência de intervenções educativas intencionalmente orientadas favoreceu a reprodução de discursos machistas, gordofóbicos e sexualmente vexatórios, convertendo momentos potencialmente formativos em espaços de reforço de estigmas. Com isso, evidências reconhecidas internacionalmente através da Aprendizagem Dialógica demonstra que práticas estruturadas, como as Tertúlias Dialógicas (TD) - um exemplo de TD Feministas está na leitura do clássico “Tudo sobre o amor”, de bell hooks - contribuem para a construção coletiva de sentidos sobre limites, direitos e prevenção da violência. Do mesmo modo, a Formação Continuada e Dialógica de Professores, fundamentadas nas ECIS, se apresenta como estratégia central para qualificar a atuação docente diante dessas situações, ampliando a capacidade de mediação, prevenção e intervenção pedagógica (Flecha *et al.*, 2024).

Outra possibilidade é a articulação entre currículo e gênero, sob uma perspectiva interdisciplinar, esse aspecto se faz fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades nas escolas. Dois estudos apontam análises de interdisciplinaridade, sendo um entre Biologia e Sociologia (Reis e Goularth, 2017), expondo as possibilidades de diferentes áreas dialogarem e ampliarem os sentidos atribuídos aos conteúdos escolares, e em contrapartida, pesquisas no campo do Ensino de Biologia evidenciam que incorporar uma perspectiva de gênero às Ciências da Natureza implica problematizar a ideia de neutralidade científica e reconhecer que os discursos científicos também produzem subjetividades e hierarquizações de gênero (Leite, Castro e Ferrari, 2021). Essa articulação favorece uma abordagem mais crítica e contextualizada dos conhecimentos, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender as relações entre ciência, sociedade e cultura, bem como de se posicionar frente às desigualdades que marcam a realidade social. Além disso, a participação de toda a comunidade escolar em um processo de aprendizagem coletiva potencializa a efetividade das ações preventivas, favorecendo a obtenção de resultados positivos, impulsionando outras transformações significativas em um curto espaço de tempo.

A análise das sexta e sétima experiências evidenciam que as práticas escolares observadas não são episódios isolados, mas expressões de uma lógica social mais ampla de atribuição desigual de expectativas e responsabilidades a meninas e meninos, produzindo

impactos distintos sobre seus percursos escolares, e outras atividades relacionadas à vida pessoal. Quando uma professora direciona preocupação específica à queda de rendimento de uma aluna, enquanto normaliza o baixo desempenho de determinados meninos, observa-se um movimento que individualiza o “fracasso” feminino e, simultaneamente, banaliza dificuldades masculinas como algo esperado. Tal padrão dialoga com Correia e Borloti (2011), ao demonstrarem que as mulheres são historicamente mais expostas a contingências sociais de controle aversivo, nas quais sentimentos de culpa, responsabilização excessiva e autodepreciação são socialmente reforçados, compondo um contexto que aumenta sua vulnerabilidade ao sofrimento psíquico e a autopercepção negativa de competência.

No espaço escolar, esse processo se traduz na expectativa de que meninas mantenham desempenho elevado, comportamento adequado e autonomia, enquanto meninos são frequentemente enquadrados por uma vigilância disciplinar, mas não necessariamente acompanhados em suas dificuldades de aprendizagem. Em convergência, o estudo de Perista *et al.* (2016) demonstra que os usos do tempo são profundamente genderizados, com mulheres assumindo, desde cedo, maior carga de responsabilidades e maior pressão por organização, cuidado e desempenho, ao passo que os homens usufruem de maior passividade social quanto ao uso do tempo e a flexibilização dos papéis. Assim, as experiências relatadas sugerem que a escola, ao problematizar essas ocorrências, contribui para a reprodução de um modelo que cobra excelência silenciosa das meninas e tolera lacunas formativas dos meninos, reforçando desigualdade de gênero que ultrapassam o âmbito pedagógico e incidem diretamente sobre o futuro.

Em continuidade a essa análise, a oitava vivência evidencia de forma contundente como crenças e expectativas negativas por parte dos professores podem operar como mecanismo de reprodução do machismo estrutural, afetando diretamente as meninas daquela instituição. Comentários depreciativos como o citado expressam não apenas desqualificação intelectual, mas normalizam hierarquias sociais e de gênero que limitam, simbolicamente, os horizontes de possibilidades dessas estudantes. O patrono da educação brasileira Freire (1996), alerta que a prática educativa nunca é neutra, contribuindo tanto para a emancipação quanto para manutenção das opressões, a depender das concepções que orientam a ação docente. Quando professores não acreditam na capacidade dos alunos - e, de modo mais acentuado, das alunas - acabam reforçando estigmas antes já citados. Dessa forma, a referência analisada nesta experiência reforça a formação inicial e continuada de professores como eixo estratégico para o enfrentamento de desigualdades na escola, uma vez que o corpo docente faz parte do processo de aprendizagem teoricamente fundamentado e eticamente

comprometido, que através do reconhecimento, questionamento e transformação de práticas e discursos que deslegitimam estudantes em seus percursos formativos (Flecha *et al.*, 2024).

Isto posto, a formação de professores através da AD, faz-se possível a partir de três principais características: i) há de ser “[...] coordenado por aqueles que já melhoraram em uma escola ou projeto educacional e explicam as teorias e práticas que melhorariam os resultados educacionais em diferentes lugares e contextos ao redor do mundo.”; ii) deve ser desenvolvida através do diálogo igualitário, “[...] seja em tertúlias dialógicas ou em conferências, em que ninguém tem razão por estar em uma posição superior à de outras pessoas, mas em que a razão de baseia em evidências e argumentos, independentemente de quem os forneça.”; e iii) “[...] não oculta as principais contribuições de cada ciência para a educação, mas, ao contrário, as disponibiliza para o grupo e visa a permitir que cada participante as descubra, de forma colaborativa ou individual, nas fontes correspondentes.” (Flecha *et al.*, 2024, p. 116-117). Assim, esse modelo formativo fortalece e incentiva os professores a se reconhecerem como sujeitos em permanente processo de aprendizagem, preparados para mediar e enfrentar conflitos, e colaborar com o incentivo aos alunos e alunas pertencentes a instituição de ensino.

Nesse sentido, para além da formação continuada de professores, há necessidade de fortalecimento da comunidade escolar com base no protagonismo estudantil e a construção de uma cultura coletiva de enfrentamento às violências, como propõe o clube dos valentes violência zero, através do modelo dialógico de convivência (MDC), começando apenas com cinco ou dez alunos voluntariado para formação do clube, com apoio docente e familiar. Os voluntários se colocam à disposição para qualquer pessoa que sofre algum tipo de violência para combater o menor risco que haja, assim, perdendo essa visão de delator e passando a serem considerados corajosos. Em seguida, é comum que ocorra a diminuição dos casos, principalmente quando há aumento de pessoas dentro do grupo, até chegar um momento que não será mais necessário, pois todo corpo discente também está envolvido em ações que fortalecem as relações e garantem respeito e direitos à toda comunidade escolar. O Guia de Comunidades de Aprendizagem traz vários exemplos de ações que foram tomadas com base nesse MDC, favorecendo a quebra de preconceito racial, melhora da relação entre mulheres de diferentes culturas e origens, a compreensão do FD e a intervenção ativa de Novas Masculinidades Alternativas em relação à Masculinidade Tradicional Dominante e Masculinidade Tradicional Oprimida (Flecha *et al.*, 2024).

Tal proposta está interligada a todas as experiências relatadas, até aquelas que ainda serão analisadas, mas em situações como a nona vivência, pois meninas são rotuladas e

desqualificadas por sua vida afetiva, bem como a décima primeira experiência, marcada pela desvalorização de uma profissional mulher em função do seu gênero. Ambas evidenciam contextos em que a violência simbólica é legitimada pela ausência de posição coletiva e pela normalização de discursos agressivos ou coercitivos contra mulheres. Esse tipo de pesquisa com resultados positivos e reconhecidos internacionalmente, como o Guia de Comunidades de Aprendizagem' (Flecha *et al.*, 2024), demonstram que há diversas formas de um espaço educativo transformar-se em um ambiente de respeito, solidariedade, igualdade nas diferenças e justiça social, promovendo a redução de situações de bullying e violência. Pesquisas etnográficas realizadas em escolas públicas brasileiras evidenciam que meninas são frequentemente submetidas a processos cotidianos de moralização, vigilância e regulação de seus comportamentos, especialmente no que se refere à sexualidade, o que favorece os sentimentos de desvalorização, constrangimento e inferiorização (Guimarães, 2019).

Por último, analisando a décima experiência, pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação apontam que atitudes de exclusão e estigmatização de crianças que não seguem normas de gênero começam a se manifestar já nos primeiros anos de escolarização e estão associadas a maiores taxas de bullying e rejeição social ao longo do tempo, obtendo maior risco de agressões em comparação às crianças que seguem expectativas impostas pela sociedade de gênero, com impactos negativos no bem-estar socioemocional e no desempenho escolar ao longo da vida (Hui e Kung, 2025).

Por essa razão, a educação para o respeito à diversidade deve ser iniciada desde a primeira infância, integrando alternativas que permitam aos alunos compreender, valorizar e conviver com as diferenças. A literatura tem mostrado que ambientes de aprendizagem que promovem interações entre os diversos alunos de forma cooperativa favorecem o desenvolvimento da empatia, redução de preconceitos e fortalece relações positivas entre diferentes grupos (Heinz, Rory e Keane, 2025). Em consonância com as propostas de Comunidade de Aprendizagem, além dos métodos já mencionados, ainda existem opções como grupos interativos e grupos heterogêneos que contribuem para a construção de espaços escolares mais inclusivos, dialógicos e democráticos. Os grupos interativos (GI) apresentam resultados positivos em curto prazo, justamente por se estruturarem a partir da heterogeneidade, configurada pela intencional divisão docente de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais, níveis de aprendizagem e trajetórias escolares (Flecha *et al.*, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências apresentadas neste trabalho evidencia que as violências de gênero no contexto escolar não se configuram como acontecimentos isolados, mas como expressões de uma estrutura social que normaliza desigualdades e hierarquias. Ao associar experiências vivenciadas com o referencial teórico exposto, como o Feminismo Dialógico e a Aprendizagem Dialógica, o estudo demonstra que pequenas ações, discursos e práticas cotidianas possuem impacto significativo na produção ou no enfrentamento dessas violências, especialmente quando iniciadas desde a primeira infância.

Os dados discutidos reforçam o foco da formação inicial e continuada de professores e da inclusão de toda a comunidade escolar como parte do processo de aprendizagem para a construção de uma cultura de violência zero. Práticas como tertúlias dialógicas, grupos interativos, grupos heterogêneos, modelo dialógico de convivência, e outros métodos existentes não referenciados por esse trabalho, mas com sua devida importância, demonstram caminhos para a promoção do respeito, do desenvolvimento de diálogo igualitário, da empatia através da solidariedade e da igualdade nas diferenças para justiça social.

Conclui-se, portanto, que a escola possui papel fundamental na transformação das relações sociais, desde que assuma uma perspectiva crítica, coletiva e emancipatória. Mais do que identificar problemáticas, este trabalho aponta possibilidades concretas de intervenção, através da experiência em estágio supervisionado, reafirmando a educação como um espaço de resistência, de produção de novos sentidos e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e livre de violências, inclusive violência de gênero.

Como desdobramentos possíveis, este estudo também aponta necessidade de ampliação de investigação que articulam gênero e currículo nas diferentes etapas da educação básica, especialmente no que se refere às orientações presentes em documentos estruturantes da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pesquisas futuras podem explorar de que maneira as discussões sobre equidade de gênero são incorporadas, silenciadas ou tensionadas nos conteúdos curriculares até os anos finais de escolarização, bem como analisar os impactos dessas abordagens na formação de estudantes e na construção de ambientes escolares. Além disso, investigar também como a temática pode ser integrada de forma mais consistente na formação inicial e continuada de professores, desde a graduação, promovendo práticas pedagógicas críticas e comprometidas com o conhecimento científico, como a Aprendizagem Dialógica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AUBERT, A.; FLECHA, R. Health and Well-Being Consequences for Gender Violence Survivors from Isolating Gender Violence. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, 18(16), 8626, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph18168626>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BADGER, S.; WILKINSON, D.; CHOPRA, I. A Systematic Review of the Existing Evidence on Early Year Interventions for Trauma and Violence Prevention. **PubMed**, National Library of Medicine, p. 203-214, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/15248380241306040>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. EdUFSCar, São Carlos, 2012.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2024**. Brasília: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/287/atlas-da-violencia-2024>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito a uma vida livre de violência**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225436>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 2023.

CHERFEM, C. O.; MELLO, R. R.; SANTOS, R. A. Feminismo Dialógico: diálogo possível entre diferentes identidades para a superação de desigualdades de gênero. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos**, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tKL3-SsSPv46tCQasUVjQQxsXEGD6xN7/view>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CORREIA, K. M. L.; BORLOTI, E. L. Mulher e Depressão: Uma Análise Comportamental-Contextual. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, ISBN: 0188-8145, v. 19, n. 3, p. 359-373, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520129007>. Acesso em: 31 jan. 2026.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Acesso em: 15 jan. 2026.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ELORZA, C.; LUNA, F. Entrevista a Lidia Puigvert: Violencia 0 desde los 0 años. **Aula de infantil**, p. 28-31, 2014. Disponível em: https://adarrablog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/ai07511_lidia.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

FBSP; DATAFOLHA. Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto de Pesquisas Datafolha**, 5. ed., 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/7c9f57aa-e7d6-4d96-8f11-768fe85a2084>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Paidós, Barcelona, 1997.

FLECHA, R. *et al.* Guia de Comunidades de Aprendizagem. **Hipatia Press**, 2024. Disponível em: <https://hipatiapress.com/index/2024/11/14/guia-de-comunidades-de-aprendizagem/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RIOS, O. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. **Hipatia Press**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FLECHA, R. **Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz & Terra, 32. ed., 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra, 91. ed., 2019.

GUIMARÃES, J. S. “As meninas hoje tão muito soltas”: os discursos institucionais que fundamentam o processo de regulação moral. **SciELO Brasil**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0105>. Acesso em: 31 jan. 2026.

HEINZ, M.; RORY, M. D.; KEANE, E. The essential role of teacher diversity in creating equitable and inclusive learning environments: an interdisciplinary conceptual framework. **Springer Nature Link**, v. 28, p. 387-407, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09540-5>. Acesso em: 31 jan. 2026.

HOOKS, B. **Teoria Feminista: Da Margem ao Centro**. Perspectiva, ISBN 978-85-273-1166-3, 1952.

HUI, M. M. C.; KUNG, K. T. F. Experimental Evidence of Peer Gender Nonconformity Triggering Dehumanization in Children: Developmental Trajectory, Form, and Link to Bullying. **PubMed**, National Library of Medicine, 28(6):e70070, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.70070>. Acesso em: 31 jan. 2026.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2025**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LEITE, L. C.; CASTRO, R. P.; FERRARI, A. GÊNERO NA BNCC DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: BUSCANDO BRECHAS PARA OUTROS CURRÍCULOS. **SBEnBio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia)**, ISBN: 1982-1867, v. 14, n. 1, p. 390-409, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.491>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

MATARELI, D. C. G. **Possibilidades de inclusão do tema prevenção à violência de gênero nas aulas de ciências**. Orientadora: Prof^a Dr^a Isabela C. T. Bozzini. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, 2024.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil**, v. 17, n. 48, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PERISTA, H. *et al.* Os usos do tempo de homens e mulheres em Portugal. **Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS) e Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE)**, ISBN: 978-972-8399-72-6, 2016. Disponível em:

https://eeagrants.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2019/02/INUT_livro_digital.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PUIGVERT, Lúcia. MUNÓZ, Beatriz. Estudio de género. Barreras y Aportaciones al Debate Teórico Internacional desde las Voces de las Otras Mujeres. **Hipatia Press**, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.01>. Acesso em: 14 jan. 2026.

REIS, N.; GOULARTH, I. R. Questões de gênero no ensino médio: interfaces em Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**, ISBN: 2317-0352, v. 6, n. 1, p. 88-106, 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/774/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **SciELO Brazil**, 18(3), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **SciELO Brasil**, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 2(2), 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172000020202>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?**. Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), ISBN: 85-7460-063-6, 2001.

TEIXEIRA, H. T. G. C. L.; OLIVEIRA, I. A. Infâncias e educação sexual: necessidade ética e social de prevenção à violência. **Revista Literatura em Debate**, v. 20, n. 36, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/19825625.2025.20.36.45-67>. Acesso em: 27 jan. 2026.

UNESCO. **Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro.** Digital Library, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384680>. Acesso em: 14 jan. 2026.