



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: evidências para ações de sucesso na perspectiva dialógica**

Milena de Bem Zavanella Freitas - UFSCar  
Rafaela Maria Rodrigues - UFSCar  
Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva - UFSCar  
Enayton Lucas Perassoli Silveira - UFSCar  
Denise Bachega - UFSCar  
Bruno Cortegoso Prezenszky - UFSCar

### **RESUMO**

O presente painel traz as contribuições de três trabalhos conduzidos em perspectiva dialógica da educação, buscando apresentar evidências científicas que sirvam de base para ações efetivas de prevenção de violência nos contextos educacionais. O primeiro trabalho identifica, por meio de revisão sistemática da literatura brasileira e internacional características de programas educativos de sucesso na prevenção da violência de gênero. No segundo trabalho, foram realizadas entrevistas com quatro professores de Educação Física, que permitem compreender suas experiências, conhecimentos e formação, o que se refere a sua atuação para a prevenção de violência de gênero, com alto potencial transformativo. O terceiro trabalho que compõe o painel, foram aplicados questionários e realizados relatos de vida cotidiana e grupo de discussão comunicativos com 18 participantes LGBTQ+ de uma universidade que conta com normativa específica voltada à proteção dessa população, buscando compreender a existência ou efetividade de ações desenvolvidas pela instituição. As três pesquisas têm como base teórica a Aprendizagem Dialógica e a Metodologia Comunicativa e buscam, para além da denúncia da realidade o anúncio de transformação por meio de ações cientificamente embasadas. Nesse sentido, é possível identificar que o cenário atual ainda é desafiador, com necessidade de melhor formação profissional e mudanças culturais e estruturais às instituições de ensino, porém que já existe produção sólida e práticas consolidadas que contribuem para sua transformação.

**Palavras-chave:** prevenção de violência, aprendizagem dialógica, educação baseada em evidência.

## **AÇÕES DAS ESCOLAS PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: evidências de sucesso na literatura científica**

Denise Bachega - UFSCar  
Bruno Cortegoso Prezenszky - UFSCar

### **RESUMO**

Dados recentes sobre a violência de gênero apontam a necessidade urgente de desenvolver ações que promovam sua superação. Essas ações devem atuar nas raízes da violência, que podem ser identificadas na socialização dos meninos e meninas, moldando a forma de se relacionarem. A literatura identifica a existência de uma socialização que valoriza relações violentas e as naturalizam. A Educação pode desempenhar um papel fundamental na transformação dessa socialização e o presente trabalho busca identificar ações de sucesso implementadas no contexto educacional e as características que têm, de forma a informar projetos preventivos. Para tanto, foi realizada revisão da literatura nacional e internacional, sendo identificados e analisados 31 artigos brasileiros e 60 internacionais. Foi possível identificar que na literatura internacional há maior foco em avaliar propostas preventivas, enquanto na brasileira há maior foco na descrição da situação de violência vivenciada, reforçando dados da literatura que apontam carência de pesquisas científicas nacionais que abordem ações preventivas de sucesso e que apresentem evidências científicas sólidas desses resultados. Também foi possível identificar características relevantes a ações bem sucedidas que envolvem os conteúdos abordados, o formato das ações, os responsáveis pela implementação, a abrangência do programa e as ferramentas avaliativas utilizadas.

**Palavras-chave:** Prevenção, Violência de Gênero, Educação baseada em evidência.

### **INTRODUÇÃO**

A questão da violência de gênero (VdG) segue sendo um problema central para a população brasileira, como demonstram dados nacionais recentes do Mapa da Violência da Violência de Gênero (Brasil, 2024). Em 2022, mais de 200 mil mulheres sofreram alguma forma de violência, sendo que entre aquelas nas faixas etárias entre 18 e 59 anos, o agressor foi, em sua imensa maioria, um parceiro ou ex-parceiro. Em quase todos os índices (violências de natureza sexual, agressão física, feminicídio, solicitação de medidas protetivas junto à justiça) é possível observar uma tendência de crescimento ao longo da série histórica, mesmo considerando os altos índices de subnotificação.

Hipóteses iniciais de que a violência de gênero estaria ligada à dependência financeira de mulheres aos seus companheiros têm se demonstrado insuficientes para explicar o fenômeno. No entanto, mesmo havendo uma diminuição na disparidade de emprego e renda entre homens e mulheres e de nível educacional no Brasil (IPEA, 2011), os níveis de violência seguem

XXII ENCONTRO DE ALÉNIAS SOBRE O AFIRMANO

aumentando. Além disso, como afirmam Oliver e Valls (2004), a violência de gênero está presente nos diversos níveis educacionais e grupos culturais, étnicos e raciais.

Como aponta a Organização Mundial da Saúde (Dahlberg, Krug, 2006), a violência deve ser compreendida de forma ecológica, com diferentes níveis de fatores que a influenciam: desde características do indivíduo e suas experiências, até concepções e práticas culturais. Tendo isso em vista, Gómez (2004) identificou que um processo chave para a superação da violência de gênero está na socialização de meninos e meninas para as relações afetivo-sexuais. Partindo de uma perspectiva dialógica (Aubert et al, 2016), identifica um processo de socialização tradicional para a atração pela violência, no qual somos socializados a valorizar relações violentas e conflitivas. Esse autor aponta a possibilidade de transformação dessa realidade por meio da Socialização Preventiva da Violência, que vem sendo explorada cientificamente desde então (Racionero-Plaza et al, 2019). Essas análises permitem identificar que nossa socialização se dá por meio de dois discursos opostos. De um lado, há a valorização ética da igualdade (discurso da ética), e de outro, a valorização afetiva da violência (discurso do desejo). Esse processo de socialização atrela igualdade e respeito a relações entediadas e não-estimulantes, enquanto iguala as relações conflitivas àquelas estimulantes e eticamente erradas. No entanto, pesquisas como as apresentadas por Racionero-Plaza et al (2019) apontam que uma outra forma de socialização, que atrela ética e desejo, têm permitido a superação dessa valorização da violência. São ações intencionais realizadas na comunidade escolar (ou outras) e que valorizam as relações igualitárias em seu âmbito afetivo, ou seja, por meio da linguagem do desejo.

Reconhecendo a importância do contexto educacional para ações de combate à violência, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizou um rastreamento de programas realizados em escolas ao redor do mundo buscando identificar evidências científicas sobre o enfrentamento da violência de gênero relacionada à escola (Parkes et al, 2016). Foram identificados quatro aspectos que relevantes a programas dessa natureza: promover reflexão e conscientização sobre identidades, normas e desigualdades de gênero que moldam o risco e a experiência da violência sexual; desenvolver reflexão crítica e habilidades interpessoais; envolver a comunidade de forma ampla; e formação adequada dos profissionais.

A busca por bases científicas sólidas para a proposição de ações tem apresentado alguns desafios no contexto brasileiro. Prezenszky et al (2018), Bachega et al (2019) e Rodrigues e Mello (2024) identificam que há, na literatura brasileira, uma predominância de artigos de caráter opinativo e de descrição da situação de violência. Com base em Freire (2000), podem ser classificados como artigos de denúncia da realidade vivida. Porém, para sua transformação,

é necessário o anúncio de como fazê-los. Nesse sentido, no Brasil faltam pesquisas científicas que descrevam, com evidências científicas sólidas, ações preventivas de sucesso.

Tendo em vista o potencial transformador da educação na socialização preventiva da VdG na vida de meninos e meninas, a presente pesquisa buscou identificar práticas educativas que visam a prevenção e superação da violência de gênero em âmbito nacional e internacional. Foi realizada uma revisão sistemática em bases científicas brasileiras e internacionais partindo das questões orientadoras: Há, na produção científica, brasileira e estrangeira, bem como em termos de programas de intervenção em escolas, dados indicativos de prevenção efetiva da violência de gênero? Quais aspectos caracterizam o sucesso para tais programas ou ações? Foi possível identificar algumas características de programas que vêm sendo desenvolvidos especialmente em outros países que contribuem para seu sucesso.

## **METODOLOGIA**

Os dados aqui apresentados se referem à tese de doutorado (Bachega, 2020) que integram um programa de pesquisa do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE-UFSCar) e que inclui pesquisas que visam a prevenção e a superação da violência em suas diversas expressões e, no caso específico, da violência de gênero.

Foi realizada uma revisão sistemática em duas bases científicas com produções brasileiras (SciELO e Google Acadêmico) e duas bases internacionais (Web of Science e ERIC) utilizando os descritores “prevenção de violência de gênero”, “gender violence prevention” e “gender-based violence prevention”. Foram excluídos os trabalhos que não abordavam a violência de gênero, ou que a tratavam em contextos muito específicos e que não colaborariam para responder à questão investigada. Foram incluídos estudos publicados em espanhol, inglês e português, sem delimitação do período de produção. A listagem completa dos artigos analisados por ser encontrado em Bachega (2020).

Para além de análises descritivas da produção encontrada, foram analisados elementos presentes nos artigos que representam obstáculos à superação da VdG (denominados elementos excludentes), e aqueles que contribuem para sua prevenção (elementos transformadores). Partindo dessa análise, foi possível identificar as características de programas que relataram sucesso em sua implementação, e que contribuem para o planejamento de ações escolares. A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que a produção brasileira está mais focada em aspectos descritivos em relação à VdG do que interventivos e foi encontrada apenas uma intervenção realizada a partir da área da Educação. Na literatura internacional, entretanto, a maioria dos trabalhos que abordavam intervenções era dessa área. Não foram encontrados trabalhos brasileiros, ou referentes ao contexto nacional, nas bases internacionais consultadas. Ademais, os resultados encontrados também foram analisados e discutidos em relação às dimensões transformadoras, ou seja, aspectos da realidade que abordem formas de superar a VdG; e quanto às dimensões excludentes, isto é, aspectos da realidade discutidos no trabalho que reforçam a socialização de atração para a violência, promovem a violência de gênero ou sua tolerância.

Observou-se que os trabalhos nacionais apresentam maior número de elementos excludentes que os trabalhos analisados na literatura internacional. A análise dos trabalhos permitiu indicar os desafios ainda enfrentados em nosso país, haja visto que a escassez de produção de conhecimento que apresente respostas concretas a esse problema, ainda tão presente em nossa sociedade, e que dificulta a transformação do contexto social tão violento que vivemos. Ao final são apresentadas indicações sobre aspectos relevantes a serem considerados na realização de intervenções preventivas da VdG.

Os trabalhos realizados no contexto brasileiro, ou que se referiam a este, foram encontrados apenas por meio das buscas realizadas nas bases Google Acadêmico (16 trabalhos no total) e Scielo (15 trabalhos) e totalizam 31 trabalhos analisados. Nas bases internacionais (ERIC e Web of Science), foram analisados 60 trabalhos. Dentre esses, 46 foram artigos científicos, seis (6) foram manuais ou diretrizes de ações, três (3) apresentações em congresso ou seminário, dois (2) foram dissertação de mestrado ou tese de doutorado, dois (2) foram textos genéricos de sites ou panfleto informativo de universidade e um (1) trabalho correspondeu a relatório de pesquisa. Estas publicações abarcaram desde o ano de 1992 até 2019, sem diferenças expressivas entre os anos.

Quanto à literatura internacional, observa-se a presença de um único trabalho referente à década de 1990 (E12) e todos os demais foram produzidos a partir de 2008. Quanto aos formatos de publicações encontradas, destacamos que não foram encontrados manuais ou diretrizes na literatura nacional.

Em consonância com pesquisas anteriores (Prezenszky et al., 2018; Bachega et al., 2019), foi observado na literatura nacional que a maior parte dos trabalhos abarca estudos descritivos

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA EM RELAÇÃO À VDG (14 TRABALHOS NACIONAIS). As discussões teóricas e de intervenções foram encontradas em número igual de artigos (7 trabalhos em cada). Ao passo que nas publicações internacionais a maioria dos estudos referiam-se a intervenções realizadas (26 intervenções do total de 60 trabalhos analisados). Ademais, quanto aos estudos de intervenção relatados, na literatura nacional foi encontrado um único trabalho da área de Educação, enquanto dentre as publicações internacionais sobre intervenção, a maioria expressiva era da área de educação (18 trabalhos). Isso indica a carência de pesquisas educacionais que apóiem ações de prevenção da violência de gênero no contexto brasileiro.

Buscando identificar barreiras à superação da violência ou aqueles que promovam tal superação, foram propostas as questões: “Que elementos os trabalhos apresentam que favorecem a manutenção da violência de gênero em nossas sociedades?” (para o levantamento de aspectos excludentes), e “Que elementos os trabalhos apresentam que promovem a superação da violência de gênero?” (aspectos transformadores da realidade de violência). Como pode ser observado nas Tabelas 1 e 2, que descrevem os elementos identificados na produção nacional há, na literatura brasileira, uma predominância de menção a elementos excludentes (n=44) em comparação aos transformadores (n=31). De forma contrária, na literatura internacional (Tabelas 3 e 4) há predominância de elementos transformadores (n=60), o que reforça o caráter de anúncio desses trabalhos.

Tabela 1 – Elementos excludentes presentes na literatura nacional

| Elemento excludente                                   | Total     | Trabalhos   |
|---|-----------|---|
| Diferentes normas sociais para homens e para mulheres | 11        | Gs2, Gs4, Gs7, Gs16, S2, S3, S7, S8, S9, S10, S13 |
| Limitações dos programas de intervenção               | 10        | Gs1, Gs3, Gs4, Gs12, Gs14, Gs16, S1, S2, S5, S15  |
| Inação do poder público                               | 8         | Gs2, Gs3, Gs4, S11, Gs9, Gs12, Gs14, Gs15         |
| Incidência da VdG                                     | 5         | Gs10, Gs11, Gs13, S6, S10                         |
| Despreparo dos prestadores de serviços                | 4         | Gs3, S7, S11, S12                                 |
| Múltiplas exclusões                                   | 3         | Gs10, S3, S4                                      |
| Responsabilização das mulheres pela VdG               | 2         | Gs6, Gs8  |
| Justificação da violência                             | 2         | Gs4, Gs8  |
| Foco punitivo do sistema de justiça                   | 1         | Gs10  |
| <b>TOTAL</b>  | <b>44</b> |   |

Fonte: Bacheга (2020, pag 92)

\*Gs: artigos obtidos na base Google Scholar; S: artigos obtidos na base Scielo

Tabela 2 – Elementos transformadores presentes na literatura nacional

| <b>Elementos transformadores</b>   | <b>Total</b> | <b>Trabalhos</b>                                    |
|--|--------------|---|
| Programas de intervenção eficazes/ adequados                                       | 11           | Gs1, Gs4, Gs6, Gs11, Gs12, S1, S5, S6, S9, S13, S15 |
| Ação do poder público  | 6            | Gs1, Gs2, Gs3, Gs10, Gs14, Gs15                     |
| Questionamento de normas sociais   | 4            | Gs11, Gs16, S3, S6                                  |
| Preparo dos prestadores de serviços  | 4            | Gs3, S2, S10, S14                                   |
| Ações coletivas/ públicas  | 2            | Gs13, S8  |
| Educação   | 2            | Gs2, Gs10   |
| Ações das mulheres para a superação da VdG   | 1            | S8  |
| Medidas preventivas em relação aos agressores, além das assistenciais e punitivas. | 1            | S7  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>31</b>    |   |

Fonte: Bachega (2020, pag 96)

\*Gs: artigos obtidos na base Google Scholar; S: artigos obtidos na base Scielo

Tabela 3 – Elementos excludentes presentes na literatura internacional

| <b>Elemento excludente</b>                                | <b>Total</b> | <b>Trabalhos</b>   |
|---|--------------|--|
| Incidência da VdG   | 12           | Ws1, Ws2, Ws7, Ws 13, Ws14, Ws18, Ws20, Ws25, Ws28, E2, S17, S19 |
| Múltiplas exclusões                                       | 11           | Ws2, Ws4, Ws7, Ws14, Ws15, Ws20, Ws25, Ws28, Ws35, E2, S19       |
| Inação ou inadequação de ações do poder público           | 4            | Ws22, Ws33, Ws35, E3, S16  |
| Despreparo dos aplicadores das intervenções               | 2            | Ws10, Ws11   |
| Ações voltadas à prevenção da VdG podem causar mais danos | 2            | E6 e Ws4   |
| Mídias sociais e virtuais                                 | 1            | Ws9  |
| Não identificação da VdG                                  | 1            | Ws24   |
| Falta de pesquisas sobre o tema                           | 1            | Ws28   |
| <b>TOTAL</b>  | <b>34</b>    |  |

Fonte: Bachega (2020, pag 101)

\*Ws: artigos obtidos na base Web of Science; E: artigos obtidos na base ERIC

Tabela 4 – Elementos transformadores presentes na literatura internacional

| Elemento transformador   | Total     | Trabalhos   |
|--|-----------|---|
| Resultados positivos dos programas de intervenção                                | 35        | Ws1, Ws2, Ws3, Ws4, Ws5, Ws6, Ws9, Ws11, Ws12, Ws14, Ws17, Ws19, Ws20, Ws21, Ws22, Ws23, Ws24, Ws26, Ws27, Ws32, Ws33, Ws36, Ws38, Ws39, E1, E2, E3, E4, E6, E7, S17, S18, Gs17, Gs18, Gs19 |
| Crenças que favorecem a superação e questionamento de normas sociais excludentes | 9         | Ws2, Ws11, Ws14, Ws15, Ws16, Ws21, Ws26, Ws36, E4,  |
| Ações individuais, motivações/ atitudes  | 4         | Ws8, Ws15, Ws16, Ws39   |
| Ações de âmbitos institucionais  | 4         | Ws34, E3, E6, S18   |
| Ação do poder público  | 4         | Ws12, Ws35, E6, E7  |
| Participação ativa dos homens no combate à VdG                                   | 2         | Ws16, Gs21  |
| Mídias sociais como algo que favorece as ações                                   | 1         | Ws31  |
| Ações coletivas/ públicas  | 1         | E4  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>60</b> |   |

Fonte: Bacheга (2020, pag 104)

\*Ws: artigos obtidos na base Web of Science; E: artigos obtidos na base ERIC

As análises conduzidas dentre os resultados positivos indicados nos trabalhos internacionais puderam ser destacadas 15 características diferentes que, segundo os autores, foram relevantes para o maior sucesso das intervenções. São elas:

1. A ampla abrangência dos programas, desde o conteúdo abordado, o envolvimento das partes interessadas e dos participantes (Ws4, Ws5, Ws6, Ws12, Ws33, E6, E7, Gs18). São exemplos: ações que não tratem apenas de informações referentes à violência, mas abordem também outros temas como direito sociais (Ws5), a identificação de pessoas de confiança a quem as crianças possam contar sobre situações de violência (E7). Ou ainda a inclusão de familiares e amigos (Ws6) e de identidades diversas (E6).
2. As características do conteúdo abordados nas intervenções (Ws1, Ws4, Ws5, Ws6, Ws14, Ws20, Ws23, Ws26, Ws33, Ws36, E7, Gs17). Por exemplo, equipar a população com habilidade para intervir em situações de VdG (Ws36,) e a transformação de crenças e normas de gênero (Ws33), observar e treinar alternativas comportamentais e a identificação de antecedentes à violência (Ws1).
3. Algumas características específicas dos aplicadores e das aplicadoras dos programas parecem ter influenciado na obtenção de resultados positivos relatados por oito estudos (Ws11, Ws9, Ws20, Ws23, Ws32, E7, S18, Gs18). Por exemplo, as habilidades na



XXII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O MANEJO DE DEBATES E O PAPEL DA ESCOLA

condução dos debates e manejo de grupo de uma professora (Ws11); os aplicadores e as aplicadoras do programa serem os próprios colegas da escola (Ws20) ou os treinadores(as) esportivos.

4. O caráter interativo das ações propostas (Ws20, Ws36, E4, E7).
5. A presença de membros externos, não professores nos programas (Ws9, Ws32).
6. As metodologias usadas como expressões artísticas (S17), vídeo feito pela própria comunidade (E4); treino de papéis ou role play (Ws1 e Ws20); o uso de pessoas que sejam modelos para os participantes, como atletas e treinadores (Ws3, Ws32, Ws38, Ws9 e Ws20) ou metodologias interativas de forma geral (Ws20, Ws33 e Ws36).
7. As ações dos programas serem preparadas para diferentes populações (Ws20, Ws4, Ws6, Ws33, Ws38, Ws21). Por exemplo, grupos mistos (Ws20) ou grupos só para homens (Ws4, Ws6).
8. O uso de ferramentas e estratégias que deram bons resultados para a avaliação de programas anteriores (E1, Ws12, Ws17, Ws19)
9. O foco do programa ser a discussão de situações que possam ser testemunhadas pelos participantes e pelas participantes, as chamadas bystander interventions ou intervenção com espectadores (Ws1, Ws9, Ws33, Ws36).
10. Resultados embasados em conhecimento científico, isto é, aqueles já descritos pela literatura como "melhores práticas" (Ws17, Ws22, Ws39)
11. O uso de ferramentas para avaliação de crenças e normas sociais (Ws19, E1)
12. Que a realização do programa permita a geração de dados que possam embasar políticas públicas (Ws12, E2)
13. A importância do respeito à cultura local quando realizadas transposições de intervenções de diferentes países ou contextos culturais (Ws4, Ws17)
14. A duração e frequência do programa ser adequada ao contexto e população participante (Ws20)
15. Que as estratégias de avaliação sejam compartilhadas pelos realizadores das intervenções a fim alcançar populações que possam vivenciar desafios semelhantes (Ws4).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como indicado anteriormente, a análise divulgada pela UNICEF sobre a violência de gênero relacionada à escola (Parkes et al, 2016), aponta algumas características de abordagens

promissoras para sua superação. Neste relatório são destacados os enfoques que envolvem a reflexão e a conscientização sobre normas sociais, identidades e desigualdades relacionadas à VdG. Além disso, conforme destacado na revisão realizada por O'Leary e Slep (2012), os programas voltados a aspectos amplos, envolvendo temáticas mais abrangentes, têm maiores chances de sucesso do que os que se focam apenas em alvos específicos, como apenas a violência cometida por parceiro. Desse modo, pode-se afirmar que os artigos analisados no presente estudo apontam para a mesma direção acerca dos conteúdos das ações de prevenção (reflexão crítica sobre as normas de gênero, a conscientização para identificação de e intervenção em situações de violência). Os aspectos levantados a partir da análise dos trabalhos da literatura internacional também coincidem com as análises de Parkes et al. (2016) quanto à população foco das ações, buscando intervir junto à comunidade escolar como um todo, bem como conduzindo atividades tanto com grupos formados apenas por um sexo quanto atividades com grupos mistos. No presente estudo identificamos que os autores ora apontam a criação de um espaço protegido e que cria maior conforto para que os participantes possam discutir mais livremente as temáticas, ora ressaltam a importância do compartilhamento das vivências diferentes dos homens e das mulheres quanto à VdG e as normas sociais. Outro apontamento do relatório (PARKES et al, 2026) se refere às pessoas responsáveis pela condução das intervenções preventivas, que devem ser bem qualificadas. No presente estudo, foram encontrados, tanto nos elementos excludentes quanto nos transformadores, a indicação dos impactos positivos e negativos relativos ao preparo de facilitadores em programas de prevenção. Em uma mesma pesquisa (Ws4), as crenças pessoais das professoras que conduziam a intervenção interferiram diretamente nas crenças acerca dos papéis de gênero dos alunos participantes. Em um caso, fortaleceram estereótipos masculinos violentos e femininos submissos, enquanto no outro promoveu a recusa por esses mesmos estereótipos.

Outro item relativo a esses facilitadores, são as características pessoais dos mesmos. Intervenções que contam com a condução por pares da população foco das ações (por exemplo, alunos mais velhos), ou pessoas significativas para essa população (como treinadores em times esportivos), parecem obter resultados positivos. Pesquisas como Ws3, Ws32, Ws38, Ws9 e Ws20 dão evidência a e fortalecem os modelos de masculinidade não violentas. Essas pessoas e suas ações servem de modelo de papéis sociais para os participantes e, para além do discurso ético de certo ou errado, exemplificam em seu dia-a-dia em suas ações esses papéis. Tomando os apontamentos de Prezenszky et al. (2018) acerca da avaliação das intervenções para prevenção de VdG, havia sido identificado como desafio à produção científica a proposição de formas de avaliação efetiva de tais ações. No presente estudo, pudemos notar que diversos

trabalhos voltam sua atenção especificamente a essa questão, buscando estratégias participativas de avaliação, bem como a produção de instrumentos e a análise dessas formas de avaliação.

Um último aspecto referente aos resultados positivos das intervenções seria o potencial transformador para a prevenção da VdG das intervenções que visam a preparar os espectadores, aquelas pessoas que testemunham situações de violência em espaços comuns, para identificar e agir de formas mais efetivas em situações de violência, a chamada bystander intervention. Como ressaltam Flecha, Puigvert e Redondo (2005) e Vidu et al.(2017), a aceitação ou conivência com situações de violência fortalecem o agressor e perpetuam a violência. Ao intervir nessas situações, o entorno social deixa claro que atitudes violentas são covardes e não serão aceitas. Dotar potenciais espectadores de recursos para intervir da melhor forma possível, bem como evidenciar e fortalecer essas pessoas, é um importante recurso, tendo em vista o que Vidu et al. (2017) descrevem como assédio de segunda ordem, ou seja, a repressão que aqueles que denunciam a violência e apoiam as vítimas sofrem ao fazê-lo.

A título de conclusão, os dados obtidos no presente trabalho reforçam os achados da literatura sobre a prevenção de violência no contexto escolar (Prezenszky et al, 2018; Bachega et al, 2019; Rodrigues e Mello, 2024) de que há carência de pesquisas científicas nacionais que abordem ações preventivas de sucesso e que apresentem evidências científicas sólidas desses resultados. Por outro lado, existe um conjunto grande de evidências empíricas e estruturadas na literatura internacional que permitem a proposição de ações escolares preventivas de sucesso que vão além das “boas práticas”.

## REFERÊNCIAS

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

BACHEGA, D. **Evidências científicas para a prevenção da violência de gênero contra meninas adolescentes e jovens mulheres**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 143p., 2020.

BACHEGA, D. *et al.* Prevenção de violência contra mulher na formação docente : análise de uma experiência. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1384, p. 278–292, 2019. Available at: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/bachega-bellini-galli-mello.pdf>

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G.. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163–1178, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>. Acesso em: 15 jul 2024

GÓMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa.** Barcelona: El Roure, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000

FLECHA, Ainhoa; PUIGVERT, Lidia; REDONDO, Gisela. Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo*, [S. l.], v. 6, p. 107–120, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>. Acesso em: 18 abr. 2017.

IPEA, I. de P. E. A. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** [S. l.: s. n.], 2011. ISSN 1098-6596.v. 53 Available at: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

O'LEARY, K. Daniel; SLEP, Amy M. Smith. Prevention of Partner Violence by Focusing on Behaviors of Both Young Males and Females. *Prevention Science*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 329–339, 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-011-0237-2> Acesso em: 15 jul 24

OLIVER, Esther; VALLS, Rosa. *Violencia de género.* Barcelona: El Roure, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: ação e produção de evidência.** [S. l.]: Organização Pan-Americana da Saúde, 2012. *E-book.*

PARKES, J. *et al.* **A Rigorous Review of Global Research Evidence on Policy and Practice on School-Related Gender-Based Violence.** [s. l.], 2016.

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*, [s. l.], v. 3, p. 89, 2018. Available at: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00089>. Acesso em: 1 dez. 2018.

RACIONERO-PLAZA, S. *et al.* **Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem.** [S. l.]: American Institute of Mathematical Sciences (AIMS), 2019. ISSN 2327-8994.v. 8 Available at: <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021005>. Acesso em: 22 jun. 2021.

RODRIGUES, R. M.; MELLO, R. R. de. Escolas no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes: análise bibliográfica de ações preventivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 32, n. 123, p. e0244004, 2024. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204004>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VIDU, Ana et al. Second Order of Sexual Harassment - SOSH. [S. l.], v. 7, p. 1–26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17583/remie.0.2505>. Acesso em: 15 jul. 2024.

## **PROFESSORES E PROFESSORAS COMO AGENTES DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA BASEADA NA EXPRESSÃO DE GÊNERO E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Milena de Bem Zavanella Freitas - UFSCar  
Rafaela Maria Rodrigues - UFSCar

### **RESUMO**

O artigo aborda a importância da atuação dos professores de Educação Física na prevenção da violência escolar, especialmente aquela relacionada à expressão de gênero e orientação sexual. Destaca-se a necessidade de colaboração entre pesquisadores e participantes para enfrentar esse problema e promover um ambiente educacional mais seguro e inclusivo. O objetivo do estudo foi ampliar o debate nacional sobre a violência de gênero baseada na orientação sexual no campo da Educação Física, enfatizando a prevenção primária embasada em evidências científicas. Esta pesquisa se propôs a capacitar os professores como agentes de prevenção de violências, integrando conhecimentos científicos e experiências educacionais. A pesquisa adota a metodologia comunicativa, com foco na superação das desigualdades sociais e na melhoria da qualidade de vida das pessoas, por meio da análise de elementos excludentes e transformadores advindos dessa metodologia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores de Educação Física, transcritos e organizados em etapas de codificação e categorização, seguidos por um grupo de discussão para validar os resultados e interpretar os dados coletados. Os resultados da pesquisa destacam categorias temáticas como percepções sobre violência escolar, relações entre estudantes, conflitos de gênero e orientação sexual, masculinidades e feminilidades, intervenções sobre conflitos e violência, relação professor-aluno e formação sobre violência. A integração desses resultados na formação de professores de Educação Física pode contribuir significativamente para a prevenção e resolução de conflitos nas escolas, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e seguro.

**Palavras-chave:** Educação Física, Prevenção, Violência de gênero.

### **INTRODUÇÃO**

A violência escolar afeta significativamente a vida de 246 milhões de estudantes anualmente, resultando em impactos adversos para a saúde, bem-estar e desempenho acadêmico (UNESCO, 2019). A Educação Física é reconhecida como um ambiente propício para a mitigação de conflitos devido à interação facilitada durante suas aulas, que promovem a liberdade de expressão por meio de atividades motrizes e uso de espaços abertos. A falta de intervenção adequada pode levar as interações sociais, fundamentais para aprendizagem e coesão social, a degenerar em conflitos e violência (Bujosa; Figueras; Arribas, 2014; Bujosa; Figueras; Castro, 2018).

O trabalho de prevenção, que pode ser desenvolvido em três níveis, neste estudo delimita-se ao nível primário, cuja promoção de ações busca evitar que a violência aconteça (Dahlberg; Krug, 2007). Na escola, dentre as principais causas da produção e manutenção da violência, assim como a dificuldade de superá-la e preveni-la, destaca-se a ausência de formação e conhecimentos adequados que fundamentem intervenções efetivas (Jiménez-Barbero et al., 2020; Dahlberg; Krug, 2007; Bascón-Seda; Ramírez-Macías, 2020) associada à socialização dominante que favorece a naturalização da violência nas interações sociais (Dahlberg; Krug, 2007; Prezenszky et al., 2018).

As diversas expressões da identidade de gênero e de orientação sexual constituem grande parte do perfil das vítimas de violência e bullying (UNESCO, 2019; Prezenszky et al., 2018) que acontecem nas escolas e também nas aulas de Educação Física. Especificamente, o bullying incide demasiadamente nas aulas de Educação Física correspondendo, muitas vezes, à maior parte do total de casos que sucedem em toda escola (Jiménez-Barbero et al., 2020).

A OMS demonstra, por meio do modelo ecológico sobre a produção da violência, como se manifesta a violência entre diferentes níveis, cujo impacto mais direto sobre os indivíduos ocorre por meio das relações sociais. Por meio desta compreensão é possível reconhecer uma das principais raízes de produção da violência, pois ainda que a violência apresente características do nível mais amplo, como as normas e a estrutura social, a expressão direta dessa violência ocorre por meio das interações pessoais (Dahlberg; Krug, 2007).

## **Objetivo**

O objetivo deste artigo é ampliar o debate nacional no campo da Educação Física sobre a violência de gênero baseada na orientação sexual, enfatizando a prevenção primária fundamentada em evidências científicas. Propõe-se promover o diálogo na Educação Física, utilizando dados sobre violência, reconhecendo a disciplina como aliada na prevenção e na promoção da saúde. O objetivo geral é estruturar conhecimentos essenciais para programas de formação de professores e professoras de Educação Física, capacitando-os como agentes de prevenção de violências, especialmente aquelas relacionadas a gênero e orientação sexual, por meio da integração de contribuições científicas e do intercâmbio de experiências entre educadores.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se orienta por meio da metodologia comunicativa (Gómez et al., 2006), que corresponde a uma perspectiva reivindicatória e/ou participatória (Creswell, 2007), com objetivo fundamental promover ações dirigidas à superação das desigualdades sociais e ao melhoramento da vida das pessoas. Apoiada nos princípios da aprendizagem dialógica (Aubert et al., 2020) busca, por meio da intersubjetividade e da criação coletiva de sentido, caminhos para a construção de conhecimentos transformadores.

O grupo de participantes foi definido por uma amostra de conveniência (Creswell, 2007), que se define de acordo com a adequação e disponibilidade das pessoas para colaborar com o estudo. Dois professores e duas professoras do ensino básico de Educação Física foram convidados e convidadas e, mesmo sendo esta uma amostra pequena, a diversidade entre os e as participantes se fez presente - em razão das diferentes idades, identidades de gênero, experiências docente, períodos de formação, atuação profissional em escolas públicas e privada, e nos ciclos de educação infantil, fundamental I e II- como pode ser verificado na descrição das características dos e das participantes no parágrafo a seguir.

As pessoas participantes trabalham atualmente com diferentes ciclos de ensino e têm experiências variadas nos profissionais listados. Um homem cis de 34 anos, formado em 2017 e com 3 anos de experiência, atua no ensino infantil e fundamental I na rede municipal em uma cidade do interior de São Paulo. Uma mulher cis de 25 anos, formada em 2017 e com 2 anos de experiência, trabalha no ensino infantil e fundamental I na PROATEC e em uma escola particular no interior de São Paulo, além da rede estadual em nessa cidade e em outra próxima. Outro homem cis, de 54 anos e formado em 1991, possui 19 anos de experiência, lecionando no ensino fundamental I e em turmas de treinamento no contra turno (12 a 15 anos) na rede estadual em no interior de São Paulo. Por fim, uma mulher cis de 31 anos, formada em 2018 e com 2 anos de experiência, ensina no ensino fundamental I e II em cidade do litoral de São Paulo.

Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas individuais preparadas com o apoio de um conselho assessor composto por membros da equipe de pesquisa e profissionais de Educação Física, visando facilitar a discussão e o consenso sobre os temas abordados, como a violência percebida nas aulas e questões de gênero e orientação sexual. Após a coleta, os dados foram transcritos e organizados em duas etapas: uma codificação das unidades de significação baseada na leitura detalhada dos relatos individuais, seguida de uma categorização que integrou os elementos da metodologia comunicativa. Para validar os resultados, realizou-se um grupo de discussão com os mesmos participantes, onde foram debatidos textos relevantes e as interpretações conjuntas dos dados coletados, utilizando matrizes de análise para



XXII ENCONTRO CATEGORIZAR ELEMENTOS FAVORÁVEIS À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E À PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA (Gómez et al., 2006).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio desta investigação podem ser observados tendo como base três pontos fundamentais. Primeiro, as categorias extraídas dos dados coletados - especificamente dos relatos comunicativos com o professorado - revelam os temas centrais a serem debatidos (Bardin, 1977), são as categorias temáticas, respectivamente seguidos de seu código: Percepções sobre violência dentro da comunidade escolar (CT1); Relações percebidas entre estudantes (CT2); Conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual (CT3); Masculinidades e Feminilidades (CT4); Possibilidades de intervenções sobre conflito e violência (CT5); Relação entre professores/as e estudantes (CT6); e Formação e conhecimento sobre violência (CT7).

Cada categoria contém os elementos excludentes e transformadores extraídos das temáticas (tabelas 3, 4, 5 e 6), seguidos pela contagem frequencial de aparição do respectivo elemento nos relatos comunicativos. E, por último, nas mesmas tabelas estão identificados para o leitor e a leitora quais aspectos do sistema ou do mundo da vida devem continuar a ser garantidos ou, então, transformados, a fim de que a violência de gênero e de orientação sexual possa ser prevenida ou superada.

Os conceitos de mundo da vida e sistema estão fundamentados na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (Habermas, 2012). O mundo da vida representa a interação entre os sujeitos, mediatizada pela linguagem, agindo sobre o próprio mundo, construindo e reconstruindo-o de forma intersubjetiva. Por outro lado, as instituições e os mecanismos de poder representam os sistemas que cotidianamente colonizam o mundo da vida, gerando impedimentos para a transformação social. A relação entre sistema e mundo da vida é um processo similar a uma retroalimentação, na qual a colonização do sistema é frequentemente legitimada pelo mundo da vida.

### *Elementos excludentes em relação ao sistema e mundo da vida*

Na sequência, a análise dos resultados será apresentada tendo como base a divisão das matrizes finais de análise. A matriz final de análise I (tabela 1) contém os elementos excludentes em relação ao sistema, no total foram evidenciados 16 menções referentes às categorias:



| MATRIZ FINAL DE ANÁLISE I |   |           |
|---------------------------|---|-----------|
| Elementos Excludentes     | Sistema   | Categoria |
|                           | - Ausência de apoio aos/às professores/as da e na instituição escolar: 7                                      | CT1       |
|                           | - Condições de trabalho: 4  | CT5       |
|                           | - Conhecimentos específicos sobre como trabalhar com violência não estão presentes nos cursos de graduação: 5 | CT7       |
|                           | <b>Total: 16</b>  |           |

**Tabela 1:** Matriz final de análise contendo a síntese de todos os elementos excludentes em relação ao sistema.

Fonte: elabora pelas autoras

Essa matriz representa os obstáculos, atribuídos ao sistema, no trabalho que objetiva superar a violência escolar. A relação entre instituição e atuação docente se mostrou um obstáculo para lidar com situações de conflito e violência em razão da ausência de apoio institucional e das condições de trabalho inapropriadas para o professorado. Foram citados elementos como carga horária exaustiva, ausência de materiais e espaços adequados para realizar as aulas, superlotação das turmas e tempo de qualidade reduzido das aulas, sensação de solidão e desamparo. Esses fatores foram mencionados como dificultadores tanto para a identificação dos problemas como para a realização de ações preventivas e de resolução.

O último elemento excludente da tabela contém a denúncia quanto a ausência de conhecimentos específicos sobre prevenção violência na formação inicial. Esse elemento se destaca pois foi citado ao menos uma vez por todas as pessoas participantes, sendo que esta pesquisa foi um dos primeiros contatos delas com a temática violência e meios para prevenção com base em evidências científicas.

A matriz final de análise II (tabela 2) contém os elementos excludentes relativos ao mundo da vida e distribuídos nas sete categorias extraídas dos relatos comunicativos.

| MATRIZ FINAL DE ANÁLISE II |  |           |
|----------------------------|--|-----------|
| Elementos Excludentes      | Mundo da vida  | Categoria |
|                            | - Ausência de apoio aos/às professores/as da e na instituição escolar: 7<br>- Naturalização da violência nas interações: 3 | CT1       |

|   |     |
|---|-----|
| - Processos de naturalização da violência percebidos nas famílias: 3  |     |
| - A agressão é rotineira no tratamento entre os/as estudantes: 3<br>- Violência é mais percebida entre estudantes com mais idade: 3<br>- Comportamento violento e status de popularidade: 3<br>- Estudantes são alvos de violência quando apresentam dificuldades associadas aos jogos e às habilidades motoras nas aulas de Educação Física: 2<br>- A vítima reagir da mesma forma que está sendo intimidada: 2<br>- Comportamento de observadores/as favorável ao conflito/violência: 2 | CT2 |
| - Violências motivadas pela discriminação de gênero/orientação sexual: 7<br>- Discriminação/violência entre estudantes motivadas pelo jeito, identidade, comportamento, aparência e preferências das vítimas: 6<br>- Discriminação dos adultos contra os/as estudantes: 3<br>- Família como um lugar de rejeição e sofrimento quando compartilha das normas que discriminam a diversidade de gênero e orientação sexual: 3  | CT3 |
| - Comportamentos de estudantes típicos da masculinidade dominante: 4<br>- Socialização que favorece a masculinidade hegemônica e dominante: 4<br>- Meninas com comportamentos típicos da masculinidade dominante: 1   | CT4 |
| - Socialização favorável à discriminação/preconceito e violência: 3<br>- Vivenciar situações de violência no âmbito pessoal e familiar: 3<br>- Não trabalhar com esporte ou competição não previne conflitos/violência: 2   | CT5 |
| - Retirar/expor o/a estudante durante a aula para resolver os conflitos: 5<br>- Relações autoritárias consideradas efetivas para superar conflito/violência: 4<br>- Se colocar fisicamente para evitar que estudantes se agriam: 3<br>- Colocar vítima e agressor para interagir depois de conflito ou agressão: 3<br>- Experiência da violência como via de prevenção de violência futura: 1   | CT6 |
| - Dificuldade em reconhecer como violência comportamentos agressivos de crianças pequenas: 5<br>- Dificuldade em reconhecer casos de <i>bullying</i> : 3  | CT7 |
| <b>Total: 87</b>  |     |

**Tabela 2:** Matriz final de análise contendo a síntese de todos os elementos excludentes em relação ao mundo da vida.

Fonte: elabora pelas autoras

Com base nas categorias delineadas no texto inicial sobre percepções e dinâmicas de violência nas escolas, várias facetas importantes emergem, cada uma destacando desafios e complexidades distintas. A primeira categoria, que aborda as percepções sobre violência dentro da comunidade escolar (CT1), revela que os obstáculos enfrentados pelos professores incluem a falta de apoio institucional e relacional. Isso não apenas aumenta a sensação de solidão entre os educadores, mas também dificulta a intervenção eficaz contra a violência, como apontado por Dahlberg e Krug (2007) e Flecha (2012).

Em relação às relações percebidas entre estudantes (CT2), há uma preocupante normalização da violência entre os jovens, onde comportamentos agressivos muitas vezes são

vistas como socialmente aceitáveis e até mesmo recompensados em certos contextos, como destacado por Crochik (2016) e Weimer e Moreira (2014). Isso cria um ambiente onde a violência se perpetua como um meio de ganhar status social, o que pode ser especialmente prevalente em espaços como as aulas de Educação Física, onde dificuldades na realização de tarefas podem resultar em agressões verbais.

A terceira categoria, conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual (CT3), revela como a discriminação e a violência psicológica afetam estudantes que não se conformam com normas de gênero ou orientação sexual dominantes. Essas formas de violência, conforme observado por Dahlberg e Krug (2007), podem incluir exclusão social, agressões verbais e até mesmo violência sexual, contribuindo para um clima escolar hostil para estudantes LGBTQ+, conforme também documentado pela UNESCO (2019, 2017).

Na categoria de masculinidades e feminilidades (CT4), a discussão se volta para os modelos tradicionais de masculinidade que promovem a dominação e o poder sobre outros, perpetuando comportamentos agressivos e violentos. Autores como Gómez (2004) destacam como esses modelos não só legitimam a violência, mas também dificultam mudanças em direção a relações mais igualitárias e respeitadas, afetando profundamente a dinâmica escolar.

As possibilidades de intervenções sobre conflito e violência (CT5) são exploradas através da crítica às abordagens tradicionais, como competições esportivas, que não abordam as raízes profundas da violência. Autores como Flecha (2012) sugerem que intervenções eficazes devem focar na promoção de relações igualitárias e solidárias entre os estudantes, criando um ambiente que desencoraje a violência através da educação para a paz e do diálogo aberto.

A relação entre professores/as e estudantes (CT6) revela práticas de resolução de conflitos muitas vezes inadequadas, como punições e imposição de autoridade, que não só falham em prevenir a violência, mas também podem intensificá-la. A falta de habilidades para lidar construtivamente com conflitos pode colocar tanto professores quanto estudantes em situações de risco, conforme discutido por CREA (2017).

Por fim, a formação e conhecimento sobre violência (CT7) destacam a importância crítica da formação inicial e continuada dos professores para identificar e abordar eficazmente situações de violência. A falta de preparo dos educadores, como discutido por Dahlberg e Krug (2007), pode comprometer seriamente os esforços de prevenção, tornando essencial investir em educação que capacite os professores a criar ambientes escolares seguros e inclusivos.

Essas categorias não apenas oferecem uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas escolas na prevenção e enfrentamento da violência, mas também apontam

para a necessidade urgente de estratégias educacionais e sociais mais abrangentes e eficazes para promover um ambiente escolar saudável e seguro para todos os estudantes.

No contexto da análise sobre elementos transformadores em relação ao sistema e ao mundo da vida na educação, destacam-se 11 elementos identificados na matriz final de análise III. Estes elementos referem-se às percepções sobre violência dentro da comunidade escolar, possibilidades de intervenções sobre conflito e violência, e formação e conhecimento sobre violência.

A presença de apoio institucional, como auxiliares de sala no ensino infantil, foi destacada como crucial para lidar com conflitos diários na escola. Na formação institucional universitária, a convivência entre diferentes pessoas e o uso de abordagens científicas foram vistas como transformadoras, contribuindo para uma melhor convivência e aprendizagem. No entanto, há uma demanda por mais espaços de debate e formação para professores, visando integrar conhecimentos efetivos sobre prevenção da violência escolar, especialmente aquela baseada na identidade de gênero e orientação sexual, conforme defendido por Dahlberg e Krug (2007).

| MATRIZ FINAL DE ANÁLISE III |   |            |
|-----------------------------|---|------------|
| Elementos Transformadores   | Sistema   | Categorias |
|                             | - Auxiliares de sala disponíveis para apoiar o/a professor/a: 2   | CT1        |
|                             | - Convivência com pessoas diferentes entre si na universidade: 2  | CT5        |
|                             | - A presença de conhecimentos específicos sobre violência na formação inicial pode-se tornar suporte para orientar as ações: 4<br>- Conhecimento e formação em uma perspectiva coletiva que gerem ações comunitárias comprometidas: 3 | CT7        |
|                             | <b>Total: 11</b>  |            |

**Tabela 3:** Matriz final de análise contendo a síntese de todos os elementos transformadores em relação ao sistema.

Fonte: elabora pelas autoras

A matriz final de análise IV (tabela 4) contém os elementos transformadores em relação ao mundo da vida, totalizando 45 menções, referentes a todas as categorias, exceto *masculinidades e feminilidades*. Nesta matriz também se encontram elementos apresentados na matriz anterior, pela razão de corresponderem às duas dimensões de sistema e mundo da vida. Em relação à categoria *percepções sobre violência dentro da comunidade escolar* (CT1), por exemplo, a presença de auxiliares de sala, além de fazer parte da estrutura organizacional e de trabalho da instituição escolar, correspondem também à interação desta pessoa sendo apoio ao o/a professor/a e diretamente com as crianças.

A presença deste elemento nas duas dimensões se justifica pelo fato de que a relação direta entre as pessoas e mediada pela linguagem na interação corresponde à dimensão do mundo da vida. Por outro lado, a presença de uma pessoa auxiliar só é possível porque o sistema, representado pela instituição responsável pela criação do cargo e contratação do/a profissional, se estruturou de tal forma para que fosse viável, assim como em outros elementos que contemplam tanto o mundo da via como o sistema.

| MATRIZ FINAL DE ANÁLISE IV |   |        |
|----------------------------|---|--------|
| Elementos Transformadores  | Mundo da vida   | Código |
|                            | - Auxiliares de sala disponíveis para apoiar o/a professor/a: 2   | CT1    |
|                            | - Amizades que protegem: 1  | CT2    |
|                            | - Conhecimentos a respeito das identidades ajudam os/as professores/as a conversar sobre esses temas com os/as estudantes: 3<br>- Solidariedade de professoras/es com estudantes que sofrem discriminação: 2<br>- Apoio familiar: 1   | CT3    |
|                            | - Criação familiar: 3<br>- Relações/amizades com quem se pode aprender o que é certo/errado: 3<br>- Convivência com pessoas diferentes entre si na universidade: 2  | CT5    |
|                            | - Utilizar o diálogo para resolver/prevenir conflitos e violência: 7<br>- Fazer combinados e acordos com os/as estudantes para melhorar a convivência e estabelecer os limites do que é aceitável nas interações: 4<br>- Coerência entre discurso e ação de professores/as: 2<br>- Procurar estar atenta/o a situações de discriminação e violência: 2<br>- Procurar resolver o problema sem retirar o/a estudante da aula: 1<br>- Proporcionar a participação de todas as pessoas nas atividades: 1<br>- Superar a discriminação/violência na própria atuação docente: 1 | CT6    |
|                            | - Conhecer a tipificação/classificação dos tipos de violência ajuda a identificar situações reais de violência: 4<br>- Buscar novos conhecimentos: 4<br>- Ter conhecimentos sobre como mediar uma situação de conflitos: 2  | CT7    |
|                            | <b>Total: 45</b>  |        |

**Tabela 4:** Matriz final de análise contendo a síntese de todos os elementos transformadores em relação ao mundo da vida.

Fonte: elabora pelas autoras

Interações como esta, de apoio entre profissionais ou demais pessoas da comunidade escolar, são fundamentais para a superação da sensação de solidão no trabalho docente, sobretudo quando os processos de formação e que orientam a organização da escola são

parados em conhecimentos científicos que viabilizem ações eficazes para a aprendizagem e para a resolução de conflitos.

A categoria relações percebidas entre estudantes (CT2) possui igualmente apenas um elemento transformador na dimensão do mundo da vida, porém este elemento é fundamental para o trabalho de prevenção da violência (Navarro; Yubero; Larrañaga, 2018). Boas amizades são evidenciadas como um dos fatores mais protetivos contra violência. Crianças que não possuem amigas são vítimas mais frequentes de bullying, pois possuem menos chances de se defender.

A categoria *conflito e violência baseada no gênero e na orientação sexual* (CT3), reuniu alguns elementos transformadores reconhecidos como protetivos às crianças e adolescentes nas escolas onde os/as professores/as estiveram atuantes. Eles e elas relataram a necessidade e a vontade de dialogar com os e as estudantes a respeito de gênero e orientação sexual, como via também de prevenção de conflitos reconhecendo que, para isso, a formação inicial necessita ser mais adequada quanto à presença de espaços de debate e conhecimentos relevantes para orientá-los/as.

Quanto às *possibilidades de intervenções sobre conflito e violência* (CT5), os/as professores/as relataram como os processos de socialização e os modelos de relação que tiveram ao longo da formação pessoal, tal como na relação com familiares ou amigas, foram fundamentais para hoje serem capazes de reconhecer uma situação abusiva e buscar meios de superá-la ou preveni-la futuramente. Os parâmetros para relações igualitárias devem ser refletidos, dialogados e construídos junto às crianças e jovens para que não relativizem qualquer tipo de violência e assim mantenham-se protegidos/as e protejam também seus pares.

Na dimensão do mundo da vida, a categoria *relação entre professores/as e estudantes* (CT6) foi a que mais apresentou elementos transformadores, um indicativo positivo quanto às intenções e ações dos/as professores/as na busca pela superação e prevenção da violência. O diálogo como meio para buscar a resolução dos conflitos foi o elemento mais citado, seguido pela tentativa de estabelecer acordos de convivência com os e as estudantes.

Os últimos elementos transformadores correspondem à categoria *formação e conhecimento sobre violência* (CT7), na qual foram reunidas informações relatadas pelos professores e professoras sobre a importância de se ter acesso ao conhecimento e à formação adequada, onde reivindicam meios para auxiliar o trabalho diante da superação da violência baseada na identidade de gênero e na orientação sexual. Conhecer a tipificação e as formas de classificação sobre os tipos de violência e como moderar situações de conflito foram reivindicados como apoio essencial tanto para a identificar situações reais de violência, obstáculo este que foi

relatado como frequente pelos professores e professoras no cotidiano escolar, como para saber como lidar com uma situação de violência iminente e futuramente também preveni-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre prevenção de violência na Educação Física brasileira destaca a necessidade de colaboração entre pesquisadores e participantes para enfrentar esse problema. A pesquisa não apenas amplia o debate acadêmico, mas também propõe a integração de conhecimentos específicos na formação de professores, especialmente em relação à prevenção de violências de gênero e orientação sexual. Além disso, enfatiza a importância da cultura corporal como uma ferramenta educacional poderosa para transformar paradigmas biológicos e tecnicistas, promovendo uma abordagem dialógica que possa efetivamente prevenir e resolver conflitos nas escolas.

Conclui-se que a Educação Física, ao adotar uma perspectiva inclusiva e preventiva, pode desempenhar um papel fundamental na mitigação da violência escolar e na promoção de um ambiente educacional mais seguro e colaborativo. Incorporar esses princípios nos programas de formação de professores não apenas fortalece a disciplina como também contribui para uma abordagem mais holística da saúde e bem-estar, destacando as relações humanas como um pilar essencial para a qualidade de vida dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: Edufscar, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASCÓN-SEDA, Antonio; RAMÍREZ-MACÍAS, Gonzalo. Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. **Cultura, ciencia y deporte**, Murcia, v. 15, p. 109-119. 2020.

BUJOSA, Marta Capllonch; FIGUERAS, Sara; ARRIBAS, Teresa Lleixà. Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. **Retos**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, n. 25, p. 149-155. 2014.

BUJOSA, Marta Capllonch; FIGUERAS, Sara; CASTRO, Marcos. Estrategias para la resolución de conflictos en educación física [Conflict Resolution Strategies in Physical Education]. **Apunts**. Educación física y deportes, v. 3, n. 133, p. 50-67, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos**: formação em comunidades de aprendizagem. Módulo 10. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed, 2007.

CROCHIK, José Leon. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 307-315. 2016.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11(Sup), p.1163-1178, 2007.

FLECHA, Ainhoa. Educación y prevención de la violencia de género en menores. **Géneros**, v. 1, n. 2, p. 188-211, 2012.

GÓMEZ, Jesus. **El amor en la sociedade del riesgo**. Barcelona: El Roure, 2004.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Monse; FLECHA, Ramón. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, vol. 1, 2012.

JIMÉNEZ-BARBERO, José Antonio; JIMÉNEZ-LOAISA, Alejandro; GONZÁLEZ-CUTRE David; BELTRÁN-CARRILLO Vicente J., LLOR-ZARAGOZA, Laura; RUIZ-HERNÁNDEZ, José Antonio. Physical education and school bullying: a systematic review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.25, n.1, p.79-100. 2020.

NAVARRO, Raul; YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa. A friend is a treasure and may help you to face bullying. *Frontiers for Young Minds*. v. 6, n. 14, 2018.

PREZENSZKY, B.C.; GALLI, E. F.; BACHEGA, D.; MELLO, R. R. School Actions to prevent gender-based violence: a (quasi-)systematic review of the brazilian and the international scientific literature. **Frontiers in Education**, Lausanne, v.3, n.89. 2018.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília, 2019. Disponível em: [https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia\\_escolar\\_bullying\\_unesco.pdf](https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf).

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Jogo Aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero. Relatório Conciso. 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652POR.pdf>.

WEIMER, Weyboll Rocha; MOREIRA, Evando Carlos. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 257-274. 2014.



## **A VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS LGBT+ NA UNIVERSIDADE: ELEMENTOS PARA A PREVENÇÃO**

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva - UFSCar  
Enayton Lucas Perassoli Silveira - UFSCar

### **RESUMO**

O preconceito contra a população LGBT+ afeta muitas pessoas que não se enquadram no padrão cisheteronormativo estabelecido socialmente. Pesquisas recentes mostram que as instituições de ensino superior, como partes integrantes da sociedade, também reproduzem essa forma de violência ao não implementarem estratégias eficazes de prevenção e superação em seu interior. Este estudo, baseado na aprendizagem dialógica e na Metodologia Comunicativa, apresenta os resultados de uma investigação concluída que analisou as percepções de 18 estudantes de graduação sobre como uma universidade pública no interior de São Paulo lida com a violência baseada na diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, foram identificados elementos excludentes e transformadores que podem promover, prevenir e superar a violência contra pessoas LGBT+. Os principais resultados desta pesquisa indicam que o posicionamento público das gestões universitárias, a criação de políticas de combate à violência e a promoção de espaços formativos sobre a temática para o corpo discente, docente e funcionários e funcionárias em geral, contribuem para um ambiente mais acolhedor, respeitoso e livre de qualquer forma de preconceito e demais violências contra essa população em específico.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, LGBT+, Prevenção de Violência.

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, os índices alarmantes de violência no Brasil aumentaram significativamente (Alfageme, 2019), afetando diretamente grupos vulneráveis como mulheres, pessoas negras, povos indígenas e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais e mais, aqui denominadas pelas siglas LGBT+. Como a universidade é parte da sociedade, ela reflete essas tensões e conflitos sociais.

O avanço na democratização do acesso às universidades no Brasil nas últimas décadas trouxe novos movimentos e demandas, como por exemplo, as lutas pelo acesso e permanência estudantil, a inclusão de novas epistemologias e a criação de políticas específicas para diferentes grupos sociais, tornando o espaço universitário mais amplo e diverso. No entanto, esse processo inclusivo também gerou conflitos, como relatos de violência, tentativas de burlar o sistema de cotas, preconceitos diversos e aumento de casos de suicídio e adoecimento.

No caso das pessoas LGBT+, mesmo com avanços impulsionados por políticas públicas no Brasil, ainda são necessários estudos específicos que evidenciem os tipos recorrentes de violência e as ações mais eficientes para sua superação e prevenção. Isso é importante para

XXII ENCONTRO DE ESTUDOS EM SOCIOLOGIA

compreendermos as dinâmicas sociopolíticas vivenciadas por essa população em todos os âmbitos da sociedade e para promover uma vida livre de violência e de pleno desenvolvimento para esta população. Com esse objetivo, esta pesquisa foi desenvolvida compreendendo a violência como qualquer ato que cause danos institucionais, psicológicos, sexuais, físicos ou materiais a grupos ou instituições (Krug, 2002, p. 4), focando na universidade.

A violência contra pessoas LGBTQ+ inclui sentimentos como nojo, receio, desconforto e ira (Junqueira, 2007). Essas pessoas enfrentam violência em vários espaços sociais, desde suas residências até setores do poder público (Mott, 2006). Esses espaços de convivência social são também onde as pessoas são socializadas, o que nos leva a refletir sobre o impacto dos preconceitos estruturais na formação desses indivíduos.

No âmbito acadêmico, Alfred Kinsey (1948; 1953) e sua equipe iniciaram discussões científicas sobre a homossexualidade, revelando que o “comportamento homossexual” era mais comum do que se reconhecia na época. Essas investigações permitiram uma compreensão mais ampla da sexualidade, levando a Organização Mundial da Saúde a retirar a homossexualidade do quadro de doenças mentais em 1990 (Nishiwaki da Silva, 2020). Estudos recentes também exploram o diálogo crescente entre as temáticas LGBTQ+ e a sociedade atual, incluindo saúde (Smalley et al., 2017; Gallardo-Nieto et al., 2021), religiosidade (Hunt, 2016), tecnologias (Siebler, 2016), sociologia do trabalho (Williams; Dellinger, 2010), e desafios de pesquisa com foco na população LGBTQ+ (Serrano Amaya; Ríos González, 2019). Serrano Amaya e Ríos González (2019) destacam que as pautas LGBTQ+ ganharam visibilidade nas pesquisas internacionais, devido às reivindicações de vários movimentos por transformação social.

No entanto, nosso levantamento bibliográfico identificou a falta de trabalhos que apontem ações efetivas para a prevenção e superação de violência contra LGBTQ+. Apresentar essa discussão é urgente, especialmente em um momento de ameaças contra pessoas LGBTQ+, com a ascensão de governos e movimentos de extrema direita. No Brasil, manifestações conservadoras ainda usam o termo “ideologia de gênero” e a “escola sem partido” para frear avanços nos direitos sociais da população LGBTQ+, impactando significativamente o setor educacional. Este artigo analisa comunicativa e dialogicamente a LGBTQ+fobia e sua superação e prevenção no contexto universitário.

## **METODOLOGIA**

De acordo com o referencial teórico, adotamos a Metodologia Comunicativa que visa integrar o conhecimento científico com as possibilidades reais de transformação junto aos

XXII ENCONTRO PARTICIPANTES DOS DIVERSOS PROCESSOS SOCIAIS (Gómez *et al.*, 2006). Essa metodologia organiza e entende o processo científico envolvendo não apenas o pesquisador, mas também os participantes da pesquisa na reflexão, análise dos dados e elaboração dos resultados, que devem estar comprometidos com a transformação da realidade social em que estão inseridos (Gómez *et al.*, 2006).

A coleta de dados foi realizada seguindo os procedimentos previstos pela Metodologia Comunicativa, incluindo o relato comunicativo de vida e o grupo de discussão comunicativo. Devido à necessidade de isolamento social durante a pandemia de Covid-19, todas as etapas foram conduzidas remotamente, com gravação e transcrição completa das etapas.

Entrevistamos estudantes de graduação para identificar as formas de violência contra a população LGBT+ na universidade e discutir medidas que garantam a prevenção e superação da violência e do preconceito LGBT+fóbico. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição de Ensino Superior em abril de 2020, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada em junho de 2020 com o parecer positivo. Inicialmente, a pesquisa incluiu 18 estudantes que se autodeclararam LGBT+ e que responderam a um formulário online enviado ao corpo discente de um curso de licenciatura. Após a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o preenchimento do formulário, dez desses 18 estudantes concordaram em participar das fases subsequentes da pesquisa.

A escolha desta Instituição de Ensino Superior (IES) se justifica pelo papel significativo que desempenhou na implementação de ações afirmativas. Em 2016, a universidade aprovou um documento que estabelece diretrizes para grupos socialmente marginalizados que, com o avanço das políticas públicas de inclusão, ingressaram nessa IES. Tal documento foi ratificado pelo Conselho Universitário (Consuni), o órgão máximo de deliberação da comunidade acadêmica, com o objetivo de reafirmar o compromisso da universidade em valorizar a diversidade e promover a equidade através de ações que criem um ambiente justo e igualitário. Nesse contexto, a universidade se destacou como uma das primeiras IES brasileiras a propor medidas consistentes e eficazes de proteção para populações vulneráveis, como a comunidade LGBT+, mesmo em um cenário adverso.

O documento oferece uma visão histórica sobre as relações étnico-raciais, inclusão e acessibilidade, gênero e diversidade sexual, além de propor diretrizes específicas para esses grupos. Essas diretrizes são voltadas para a comunidade acadêmica, incluindo estudantes, docentes e funcionários e funcionárias em geral, atuando dentro e fora da instituição.

Por fim, as categorias de análise dos dados obtidos foram organizadas em duas dimensões: excludente e transformadora. Essas categorias permitem que os resultados apontem as limitações e as potenciais transformações diante dos desafios sociais, “garantindo a utilidade social do estudo realizado” (Flecha, 2004, p. 47). Partimos do princípio de que a maneira como as pessoas interagem com o mundo reflete suas compreensões dos processos sociais, as quais devem ser integralmente incluídas na pesquisa. Assim, o conhecimento acadêmico é crucial para a compreensão dos fenômenos sociais, mas não deve ser considerado o único caminho legítimo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade contemporânea oferece aos indivíduos uma vasta gama de opções e escolhas, além de novas maneiras de viver e se comportar, permitindo que se tornem protagonistas de suas próprias histórias (Giddens, 1993). Assim, os padrões de ação previamente estabelecidos são postos em xeque, exigindo da sociedade a criação de alternativas inclusivas que transcendam modelos individualistas, favorecendo relações sociais baseadas no diálogo e nos argumentos (Flecha; Gómez; Puigvert, 2001). Essa nova configuração serve como ponto de partida para reflexões sobre educação e a superação da violência contra a população LGBT+.

Nesse contexto, a escolarização assume um papel central, pois pode promover uma nova forma de socialização fundamentada no diálogo (Gómez, 2004). Diversos agentes sociais e profissionais da educação têm se dedicado à elaboração de teorias e práticas inovadoras que contribuam para a democratização da sociedade em geral e da escola em particular. É nesse cenário que se insere a Aprendizagem Dialógica, base teórica deste estudo.

A Aprendizagem Dialógica (Flecha, 1997; Aubert *et al*, 2016) possui um enfoque interdisciplinar e é sustentada por importantes teorias e pesquisas científicas internacionais. Essa perspectiva teórica aborda os desafios sociais e busca soluções para superá-los por meio de uma crítica robusta ao contexto global atual e da implementação de práticas solidárias e igualitárias. Fundamentada em Habermas (1987), a Aprendizagem Dialógica defende que os argumentos devem ser fundamentados em pretensões de validade, superando as relações baseadas em posições de poder. Dessa forma, parte do princípio de que as relações sociais devem ser ancoradas em ações comunicativas, onde as decisões são fruto do diálogo entre todos os envolvidos, permitindo que os indivíduos reflitam sobre suas próprias vidas e o contexto em que estão inseridos, visando transformá-los.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INCLUSIVA. A aprendizagem dialógica é, assim, um paradigma conceitual que propõe um modo transformador de aprendizagem, tanto dentro quanto fora das escolas, oferecendo caminhos para uma sociedade que seja capaz de superar desigualdades sociais (Mello; Braga; Gabassa, 2020). Esta abordagem se baseia em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças e dimensão instrumental. Nesse sentido, ela confere à prática científica um caráter transformador, o que Freire (2008) chama de *práxis*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi conduzida ao longo de um ano. Das 18 pessoas que inicialmente demonstraram interesse em participar, dez concordaram em participar dos grupos de discussão comunicativa e, em seguida, permaneceram na pesquisa para os relatos comunicativos de vida. Após a transcrição das entrevistas e a análise detalhada dos dados, foram obtidos os resultados que serão apresentados a seguir.

Identificamos que 70% das pessoas entrevistadas relataram ter sido vítimas ou testemunhas de algum tipo de violência LGBT+fóbica dentro da universidade. Essas violências incluem desde comentários preconceituosos feitos por colegas, docentes, servidores Técnico-Administrativos (TAs) e demais funcionários. Foram reportados casos de assédio moral e psicológico tanto dos pares quanto de docentes, ocorrendo de forma presencial e virtual, que geram nas vítimas um sentimento de insegurança para denunciar e/ou expor essas ações. Além disso, as vítimas temem a exposição de sua imagem, o constrangimento e a perseguição acadêmica por parte de docentes, devido à hierarquia existente na universidade.

Nota-se que 60% das pessoas entrevistadas afirmaram ter sofrido violência de seus pares, tanto em sala de aula quanto em outros espaços universitários. E, dentre essas, 66% eram pessoas que se identificam com o gênero feminino. Esse dado evidencia que, dentro do próprio grupo LGBT+, as mulheres enfrentam uma batalha ainda mais intensa contra a LGBT+fobia devido ao machismo enraizado na sociedade.

Observamos também que as 18 pessoas participantes indicaram não saber a quais instâncias recorrer em caso de violência, exceto pelos círculos de amigos que consideram como uma rede de apoio. Questionamos se as pessoas entrevistadas tinham conhecimento sobre o documento ratificado pelo Consuni. Em resposta ao questionário, todas elas afirmaram não conhecer previamente o documento que estabelece diretrizes e normas para grupos socialmente marginalizados, incluindo a comunidade LGBT+, abordando acessibilidade, permanência e

apoio dentro da universidade. Isso evidencia uma falta de divulgação e comprometimento por parte da IES investigada em relação a este tema.

Após coletar as respostas e concluir as entrevistas, enviamos o documento mencionado por e-mail aos participantes da pesquisa, destacando a seção destinada à comunidade LGBTQ+ para que pudessem se familiarizar com o documento e, se necessário, fazer reivindicações de direitos dentro da universidade. Esta ação está alinhada ao embasamento teórico deste estudo, que busca expor lacunas de ação ou ausência delas por parte da gestão da IES. Criar o documento não é suficiente; é crucial que a universidade se esforce na divulgação e aplicação efetiva do mesmo na comunidade acadêmica, proporcionando acesso a um documento que visa transformar realidades específicas.

Como resultado da falta de comprometimento mencionada anteriormente, todas as pessoas entrevistadas apontaram que a universidade atua de forma contraditória, contribuindo tanto para a promoção quanto para a superação da violência. Isso ocorre porque não há medidas preventivas eficazes contra a LGBTQ+fobia nos espaços universitários. A preocupação com a reputação institucional muitas vezes impede a implementação de sanções que possam desencorajar agressores, sejam eles discentes, docentes e/ou demais agentes.

Essa situação, conforme destacado em uma das entrevistas, reforça a necessidade urgente de atenção à falta de comprometimento da gestão universitária com os grupos marginalizados em seu campus. Não é suficiente afirmar que a violência está sendo reduzida; é necessário que haja ações institucionais e colaborativas que resultem em um posicionamento público, acompanhado de medidas efetivas de prevenção e superação de todas as formas de violência, aplicando sanções apropriadas.

Ao serem questionadas sobre como prevenir a LGBTQ+fobia na universidade, todas as pessoas entrevistadas destacaram a necessidade urgente de conhecimentos e ações estruturadas para efetivamente prevenir essa violência nos espaços universitários. Elas apontaram exemplos como: formação para discentes, docentes, TAs e demais agentes sobre acolhimento à comunidade LGBTQ+; organização de palestras, eventos e congressos sobre a temática; oferta de Atividades de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão, cursos de extensão ou disciplinas optativas que abordem especificamente a história do movimento LGBTQ+, suas lutas, entre outros temas pertinentes.

Além disso, nos grupos de discussão e nos relatos de vida, a maioria dos participantes (70%) enfatizou a importância de criar uma rede de apoio dentro da universidade, como um coletivo LGBTQ+, que possa atuar em diversos espaços relacionados. Eles argumentaram que a construção de um grupo focado na diversidade sexual e de gênero pode facilitar discussões,



XXII ENCONTRO DE REFLEXÕES E AÇÕES NÃO APENAS PARA AUMENTAR a visibilidade dessa população, mas também para coletar dados específicos que revelem experiências inclusivas ou exclusivas das pessoas LGBTQ+ na universidade. Isso pode facilitar a implementação de políticas eficazes que promovam uma universidade livre de discriminação e segura para todos.

Os dados obtidos corroboram com pesquisas sobre violência no contexto universitário, que indicam que estudantes são frequentemente vítimas de várias formas de violência, como assédio, violência sexual e física, coerção e desqualificação intelectual (Scavone; Alvarez, 2015). Para além disso, pesquisas também evidenciam que estudantes do gênero feminino, que se identificam como negras e homossexuais, têm até seis vezes mais chances de sofrer violência do que estudantes do gênero masculino, identificados como brancos e heterossexuais (Montrone, 2020).

Observamos também como o papel da gestão universitária é crucial diante dos casos de LGBTQ+fobia nas IES. Estudos internacionais destacam que a falta de aplicação de protocolos e sanções em casos de violência, bem como a falta de acompanhamento institucional após denúncias, não só contribui para a perpetuação dessa violência, mas também expõe a vítima a uma situação de “revitimização” (Blanco; Spataro, 2019).

No que diz respeito às estratégias de superação e prevenção da violência, 88% dos respondentes do formulário online afirmaram nunca ter participado ou conhecido alguém que participasse de eventos, palestras ou disciplinas sobre a temática LGBTQ+ oferecidas como parte do currículo obrigatório ou optativo na universidade. Este dado sugere que abordar a diversidade sexual e de gênero de maneira opcional e genérica pode não ser eficaz para atrair membros da comunidade LGBTQ+ ou contribuir significativamente para a prevenção da violência contra esse grupo dentro da instituição. É fundamental, portanto, que a universidade estruture um conhecimento robusto sobre essas questões, capacitando toda a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, seu entorno, com informações que possam combater o preconceito e a violência de forma eficaz.

No contexto teórico, destacamos que o diálogo igualitário, a reflexão crítica e o acúmulo de conhecimento histórico são ferramentas essenciais para as pessoas, não apenas para compreenderem melhor suas realidades individuais, mas também para desenvolverem um pensamento crítico e transformador (Aubert *et al.*, 2016). Os dados da pesquisa indicam que o diálogo igualitário, ao valorizar as contribuições de todos, independentemente de sua posição de poder, facilita a reflexão e a tomada de decisão sobre questões relacionadas à violência. Assim, promove-se a inclusão de todos os membros da comunidade na busca por consenso e

na resolução de conflitos (Eboj *et al.*, 2022). Esse tipo de diálogo contribui para uma democratização profunda da sociedade ao permitir que todos participem ativamente.

Nesse sentido, os resultados destacam especificamente um dos princípios da aprendizagem dialógica, intitulado dimensão instrumental. Este princípio visa fornecer ferramentas humanísticas e técnicas essenciais para que cada indivíduo possa viver plenamente em seu contexto (Aubert *et al.*, 2016). A análise dos dados obtidos ressalta a necessidade de superar a dicotomia entre a dimensão humanística e instrumental para enfrentar a LGBT+fobia. É crucial integrá-las para promover mudanças efetivas, como apontam estudos sobre desigualdades educacionais e sociais (Ladson-Billings, 1995; Apple; Beane, 1997). A partir da perspectiva da aprendizagem dialógica, fortalecer tanto a dimensão humanística quanto a instrumental é fundamental para a prevenção da violência, promovendo a diversificação das interações e a criação de novos significados através do diálogo.

Assim, o acesso a conhecimentos específicos sobre a comunidade LGBT+, como sua história de lutas, dados estatísticos sobre violência e informações sobre tratamentos para pessoas transgênero e não-binárias, por exemplo, enfatiza o potencial transformador do conhecimento organizado. Tal conhecimento não apenas informa, mas também capacita indivíduos para agirem contra a violência. É crucial destacar que o acesso ao conhecimento produzido nas IES oferece ferramentas indispensáveis para transformações sociais significativas. Por exemplo, a ausência de respondentes transgêneros e travestis no formulário deste estudo reflete a marginalização desses grupos nos espaços acadêmicos, o que pode dificultar seu acesso ao mercado de trabalho e a outras experiências que poderiam transformar suas realidades. Enquanto isso, algumas universidades federais começaram a implementar cotas e políticas específicas para melhorar o acesso desses grupos ao ensino superior no Brasil, embora de forma gradual (Ribeiro, 2020; Dos Passos, 2022).

É importante notar que diante da falta de iniciativas por parte da gestão universitária para acolher adequadamente as pessoas LGBT+, implementar medidas disciplinares contra agressores e oferecer suporte às vítimas, surge a necessidade de formar grupos de apoio dentro da universidade. No entanto, consideramos que mesmo com a criação de tais grupos, não se deve diminuir nem transferir a responsabilidade da gestão universitária, que deve se dedicar ao bem-estar, segurança e equidade de todos os membros da comunidade acadêmica, além de buscar reconhecimento internacional e manter a qualidade do ensino.

Além disso, é essencial desnaturalizar a violência e o preconceito contra LGBT+ como parte dos esforços para combater a violência nas IES. Pesquisas recentes, como as de Gallardo-Neto *et al.* (2021) e Dueñas *et al.* (2021), destacam a tendência das universidades em normalizar





XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) violência contra pessoas LGBTQ+, especialmente em ambientes como as salas de aula, muitas vezes na presença de docentes que não apenas testemunham, mas também perpetuam essas agressões.

Nesse contexto, reconhecemos que o posicionamento público das gestões universitárias desempenha um papel relevante na prevenção da violência contra pessoas LGBTQ+ dentro dos campi. Estudos como o de Gallardo-Neto *et al.* (2021) sublinham a importância de oferecer formação sobre a temática LGBTQ+ para discentes, docentes e demais agentes, e promover campanhas de sensibilização sobre o respeito à diversidade.

Conforme observado por Milkman (2017), ao longo das últimas décadas, as IES têm sido fundamentais na conscientização e mobilização em torno de várias lutas sociais, incluindo questões de classe, raça, gênero e sexualidade. Indivíduos LGBTQ+, em particular, têm assumido papéis de liderança tanto dentro quanto fora das universidades, como evidenciado pelos movimentos de combate à agressão sexual nos campi nos EUA, onde mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais têm desempenhado papéis de destaque, assim como no movimento *Black Lives Matter*, iniciado por duas mulheres negras, ambas da comunidade LGBTQ+.

Portanto, é claro que, além de seu papel central na produção de conhecimento, a universidade também pode se configurar como um espaço de resistência e luta. Quando a gestão universitária está alinhada às demandas da comunidade LGBTQ+, pode-se esperar uma redução significativa da violência presente nas salas de aula, nas interações entre colegas, docentes, TAs e demais funcionários e funcionárias. Isso pode ser alcançado através de uma educação que não apenas transmite conhecimentos estruturados e baseados em evidências científicas, mas também promove o respeito e inclusão, combatendo raízes profundas de ignorância, preconceito e violência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a democratização do acesso ao ensino superior nas universidades brasileiras, novos grupos e desafios sociais passaram a integrar esses espaços, refletindo as contradições da realidade social, política e econômica do país. As IES, portanto, não estão isentas de formas de opressão e violência. Este estudo em uma universidade pública no interior paulista, pioneira na implementação de políticas de equidade e diversidade, buscou entender as formas de prevenção e superação da LGBTQ+fobia no contexto universitário.

A pesquisa revelou que a falta de conhecimento e informações é um dos principais fatores que alimenta a violência e o preconceito contra pessoas LGBTQ+ na universidade. Além

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

disso, a falta de empenho da gestão universitária em disseminar políticas institucionais de igualdade e equidade para grupos socialmente excluídos mostra que sua criação, por si só, não é suficiente, pois ainda está distante do cotidiano da comunidade acadêmica.

Nesta pesquisa, buscamos, junto aos participantes, entender de maneira abrangente a violência enfrentada pela população LGBT+, que luta diariamente para conquistar direitos comuns a todos. Focando no ambiente universitário, identificamos e desenvolvemos ferramentas efetivas para combater a violência baseada na diversidade sexual e de gênero, visando transformar a universidade em um espaço seguro e igualitário. Os dados indicam que, à medida que diminuem as discussões sobre questões LGBT+, aumentam os casos de violência contra essa comunidade, mostrando que a falta de diálogo sobre as vivências LGBT+ dentro e fora da universidade cria barreiras, perpetua preconceitos e não mobiliza a comunidade acadêmica e a gestão na luta pela igualdade e contra o preconceito.

É importante destacar que a área da Educação, que enfrenta inúmeros ataques orçamentários e ideológicos, desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade. Sendo uma área que estuda formas de ensino, aprendizagem, estruturação e sistematização efetiva de conhecimentos, cabe a ela, juntamente com outras áreas do conhecimento, colaborar para a construção de um mundo de diálogo e igualdade, onde respeito, solidariedade e transformação sejam constantes.

## REFERÊNCIAS

ALFAGEME, Ana. Morrer Por Ser Gay: O Mapa-múndi Da Homofobia. *El País*, 22 mar. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/19/internacional/1553026147\\_774690.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/19/internacional/1553026147_774690.html). Acesso em: 14 jul. 2024.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Escuelas democráticas**. Madrid: Morata, 1997.

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

BLANCO, Rafael; SPATARO, Carolina. Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, n. 51, p. 173-189, 2019.

DOS PASSOS, Gladston Oliveira. Uma luta pelo direito à educação: Pessoas trans e o ingresso nas universidades públicas. **Estudos em Ciências Humanas e Sociais**. 1. ed., v. 9, p. 6, 2022.

DOS SANTOS, Aline Cristina. A Violência do Encarceramento da População Trans no Brasil. In: **EVINCI-UniBrasil. Anais [...]**, v. 5, n. 1, p. 76, 2019. Disponível em:

DUEÑAS, Jorge-Manuel *et al.* Identifying violence against the LGTBI+ community in Catalan universities. **Life sciences, society and policy**, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2021.

ELBOJ, Carmen *et al.* **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FLECHA, Ramón. Investigar desde la igualdad de las diferencias. In: FLECHA, Ramón. **Conocimiento e identidad: Voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure, 2004. p. 34-50.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contemporánea**. Madri: Espasa Libros, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GALLARDO-NIETO, Elena María *et al.* Sexual orientation, gender identity and gender expression based violence in Catalan universities: qualitative findings from university students and staff. **Archives of public health**, v. 79, n. 1, p. 1-13, 2021.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GOMES, Bianca; FAHEINA, Caio; KER, João. No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans. **Estadão**. São Paulo, v. 5, 2019. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-depessoas-trans>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GÓMEZ, Jesús. **O amor na sociedade de risco: uma tentativa educativa**. Barcelona: El Roure, 2004.

GÓMEZ, Jesús *et al.* **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Vol II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HUNT, Stephen (Ed.). **Contemporary Christianity and LGBT sexualities**. Abingdon: Routledge, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 1, 2007.

KINSEY, Alfred C.; POMEROY, Wardell B.; MARTIN, Clyde E. **Sexual behavior in the human male**. Philadelphia: W. B. Saunders Co., 1948.

KINSEY, Alfred C. *et al.* **Sexual Behavior in the Human Female**. Philadelphia: W. B. Saunders Co., 1953.

KRUG, Etienne G. *et al.* **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LADSON-BILLINGS, Gloria. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) no Brasil: uma análise espacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 1709-1722, 2020.

MILKMAN, Ruth. A new political generation: Millennials and the post-2008 wave of protest. **American Sociological Review**, v. 82, n. 1, p. 1-31, 2017.

MONTRONE, Aida Victoria Garcia *et al.* Violência de gênero numa universidade pública brasileira: saindo da invisibilidade. **Revista Gênero**, v. 21, n. 1, p. 6-23, 2020.

MOTT, Luis. Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 2, p. 509-521, 2006.

NISHIWAKI DA SILVA, Alexandre R. A homossexualidade é doença ou algum tipo de doutrinação? In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Revisionismos: a universidade esclarece**. 1. ed. Mentis Abertas, 2020. p. 175-184.

RIBEIRO, Beatriz Joaquim. **Destinação de cotas para pessoas trans em Universidades Públicas: Percepções de transgêneros, travestis e transexuais participantes da Associação LGTTQI da Associação dos Municípios da região da Laguna (AMUREL)**. Monografia (Bacharelado em Direito). Tubarão: Unisul, 2020.

SCAVONE, Míriam; ALVAREZ, Larissa. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo: Data Popular/Instituto Avon, 2015.

SERRANO AMAYA, José Fernando; RIOS GONZALEZ, Oriol. **Introduction to the Special Issue: Challenges of LGBT research in the 21st century**. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0268580919856490>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SIEBLER, Kay. **Learning queer identity in the digital age**. Berlin: Springer, 2016.

SMALLEY, K. Bryant *et al.* (Eds.). **LGBT health: Meeting the needs of gender and sexual minorities**. New York City: Springer Publishing Company, 2017.

WILLIAMS, Christine L.; DELLINGER, Kirsten (Eds.). **Gender and Sexuality in the Workplace**. Bradford: Emerald, 2010.