

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DO ODS 5 DA AGENDA 2030

GENDER VIOLENCE AT SCHOOL AND TEACHER TRAINING IN LIGHT OF SDG 5 OF THE 2030 AGENDA

VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE A LA LUZ DEL ODS 5 DE LA AGENDA 2030

Maria Cristina de Oliveira Ferreira¹

Andréa Forgarini Cecchin²

RESUMO: Este artigo analisa as violências de gênero no ambiente escolar, com ênfase na formação docente e nas diretrizes do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. O estudo investiga de que modo discriminações e agressões afetam estudantes e professoras, repercutindo na saúde mental, no desempenho profissional e no clima institucional. O objetivo foi identificar aspectos relacionados à violência de gênero que devem integrar a formação docente, considerando o ODS 5 e as narrativas de professoras da Educação Básica. De abordagem qualitativa, a pesquisa fundamentou-se na Pesquisa Narrativa e na Análise de Conteúdo de Bardin. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas via Google Meet, com cinco professoras de duas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. A análise organizou-se em três categorias: gênero na formação inicial e continuada; violências de gênero na escola; e ODS 5 na formação docente. Os resultados apontam distanciamento entre as metas do ODS 5 e a realidade escolar, além de lacunas formativas, desvalorização da autoridade docente feminina e ausência de estratégias institucionais. Conclui-se que a igualdade de gênero exige mudanças curriculares, formação continuada e maior aproximação entre universidade e escola, em contextos educativos democráticos.

1

Palavras-chave: Violência de Gênero. Formação Docente. ODS 5. Agenda 2030. Educação Básica.

ABSTRACT: This article analyzes gender-based violence in the school environment, with an emphasis on teacher education and the guidelines of Sustainable Development Goal 5 (SDG 5) of the United Nations 2030 Agenda. The study investigates how discrimination and aggression affect students and female teachers, with consequences for mental health, professional performance, and the institutional climate. Its objective was to identify aspects related to gender-based violence that should be incorporated into teacher education, considering SDG 5 and the narratives of Basic Education teachers. Adopting a qualitative approach, the research was grounded in Narrative Inquiry and Bardin's Content Analysis. Data were collected through semi-structured interviews conducted via Google Meet with five teachers from two state public schools in Rio Grande do Sul, Brazil. The analysis was organized into three categories: gender in initial and continuing teacher education; gender-based violence at school; and SDG 5 in teacher education. The results reveal a gap between the targets of SDG 5 and school reality, as well as shortcomings in teacher education, the devaluation of female teachers' authority, and the absence of institutional strategies. It is concluded that gender equality requires curricular changes, continuing education, and stronger collaboration between universities and schools within democratic educational contexts.

Keywords: Gender-Based Violence. Teacher Education. SDG 5. 2030 Agenda. Basic Education.

¹Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

²Orientadora. Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

RESUMEN: Este artículo analiza las violencias de género, con énfasis en la formación docente y las directrices del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. El estudio investiga cómo las discriminaciones y agresiones afectan a estudiantes y profesoras, repercutiendo en la salud mental, el desempeño profesional y el clima institucional. El objetivo fue identificar aspectos relacionados con la violencia de género que deben integrar la formación docente, considerando el ODS 5 y las narrativas de profesoras de Educación Básica. De enfoque cualitativo, la investigación se fundamentó en la Investigación Narrativa y el Análisis de Contenido de Bardin. Los datos se produjeron mediante entrevistas semiestructuradas por Google Meet con cinco profesoras de dos escuelas de Rio Grande do Sul, Brasil. El análisis se organizó en tres categorías: género en la formación inicial y continua; violencias de género en la escuela; y ODS 5 en la formación docente. Los resultados señalan un distanciamiento entre las metas del ODS 5 y la realidad escolar, además de vacíos formativos, desvalorización de la autoridad docente y ausencia de estrategias institucionales. Se concluye que la igualdad de género exige cambios curriculares, formación continua y aproximación entre universidad y escuela.

Palabras clave: Violencia de Género. Formación Docente. ODS 5. Agenda 2030. Educación Básica.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero, violência e educação têm assumido centralidade nas últimas décadas, sobretudo diante da permanência de desigualdades que atravessam a vida social, os espaços institucionais e as práticas escolares. Embora a escola seja frequentemente compreendida como lugar de formação cidadã, convivência democrática e acesso ao conhecimento, ela também pode reproduzir hierarquias, silenciamentos e violências que marcam historicamente as relações de gênero.

Nesse sentido, tratar da violência de gênero na escola implica reconhecer que ela não se restringe a episódios explícitos de agressão física ou verbal. Ao contrário, muitas vezes manifesta-se por meio de práticas sutis, naturalizadas e reiteradas no cotidiano: a desvalorização da autoridade feminina, a ausência de referências intelectuais produzidas por mulheres, o silenciamento de estudantes LGBTQIA+, a reprodução de estereótipos de masculinidade e feminilidade, a diferenciação de expectativas entre meninos e meninas e a dificuldade institucional de acolher denúncias ou situações de sofrimento.

A problemática da violência de gênero articula-se, ainda, a desigualdades mais amplas que envolvem raça, classe social, idade, orientação sexual, identidade de gênero e território. Por isso, não se trata apenas de inserir o tema “gênero” como conteúdo eventual ou transversal, mas de compreender como as relações de poder estruturam práticas pedagógicas, currículos, linguagens, espaços e vínculos escolares.

No Brasil, dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2021) indicam que mulheres negras possuem menos anos de estudo do que os homens negros, sendo ainda mais desigual quando comparado ao de pessoas brancas.

Já entre o ODS 5 e o ODS 1 (Fim da Pobreza), os dados apontam para 122 mulheres entre os 25 e 34 anos vivendo em condição de pobreza extrema para cada 100 homens na mesma faixa etária (ONU Mujeres, 2018). Para Perez e Guerra (2022), esse cenário se dá, em parte, porque a cidade é pensada para os homens. Questões relacionadas à separação entre trabalho doméstico e produtivo; zonas residenciais e zonas em que se desenvolve atividade econômica; e a distribuição do tempo entre produtivo e improdutivo afastam as mulheres dos empregos formais (no centro da cidade), mesmo quando elas têm qualificação profissional.

Afinal, a mulher pobre mora na periferia, tendo um tempo maior de deslocamento entre residência, rede de apoio (familiares, creches, escolas) e trabalho formal no centro da cidade. Ela é, então, desestimulada a se manter nesse emprego, recorrendo à informalidade como alternativa viável de dedicação a atividades remuneradas e não remuneradas dentro da zona residencial, mesmo que isso signifique o abandono de uma renda maior e/ou mais estável (Perez; Guerra, 2022). Adicionalmente, as mulheres recebem 77% do valor pago aos homens, tendendo a ocupar posições mais instáveis, informais e não remuneradas (ONU Mujeres, 2018).

3

A educação é um espaço-chave para transformar esses dados. Enquanto mulheres continuarem a dedicar quase 15 horas semanais a mais do que os homens aos afazeres domésticos, como apontado nos dados do Ipea (2021), e a violência contra mulheres continuar a ser epidêmica, apesar dos avanços desencadeados pela Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), meninas continuarão mais vulneráveis à pobreza, à insegurança alimentar e à baixa qualidade de vida.

No campo educacional, esse quadro exige atenção à formação docente. Professores e professoras são frequentemente convocados a lidar com situações complexas envolvendo violências, discriminações, denúncias, conflitos familiares, sofrimento psíquico e demandas relacionadas à diversidade sexual e de gênero. No entanto, nem sempre sua formação inicial ou continuada oferece subsídios teóricos, metodológicos, éticos e legais para essa atuação.

A compreensão das violências de gênero no ambiente escolar exige reconhecer o gênero como uma construção social, cultural, histórica e política que organiza papéis, expectativas e relações de poder. Nessa perspectiva, Scott (1995) define o gênero como elemento constitutivo das relações sociais e como uma das formas primárias de significação do poder. Butler (2003),

por sua vez, compreende o gênero como efeito reiterado de práticas, normas e discursos que regulam corpos, identidades e modos de existência, naturalizando determinadas formas de masculinidade e feminilidade.

Na escola, essas relações assumem especial relevância, pois ela não constitui um espaço neutro. Conforme Louro (2003), as práticas escolares participam da produção de identidades, da regulação dos corpos e da definição de comportamentos socialmente considerados adequados para homens e mulheres. Desse modo, currículos, materiais didáticos, discursos, formas de avaliação e relações de autoridade podem tanto reproduzir hierarquias de gênero quanto contribuir para seu questionamento e transformação.

As desigualdades de gênero também não podem ser analisadas de maneira isolada. As experiências de mulheres, estudantes e profissionais da educação são atravessadas por raça, classe, sexualidade, idade, deficiência e território. A perspectiva interseccional permite compreender que as violências atingem os sujeitos de formas distintas e combinadas, uma vez que racismo, desigualdade econômica e cisheteropatriarcado atuam conjuntamente na produção das exclusões (Davis, 2016; Akotirene, 2019).

A violência de gênero pode manifestar-se por meio de ações ou omissões que causem danos físicos, psicológicos, sexuais, morais ou patrimoniais. No Brasil, a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, constitui importante referência para a identificação e o enfrentamento dessas violências. Embora a escola não seja um espaço doméstico, tais manifestações atravessam seu cotidiano, seja por meio de relatos de abusos vivenciados por estudantes, de discriminações relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual, seja pela deslegitimação da autoridade das professoras e pela reprodução de estereótipos nos currículos e nas relações institucionais.

Essas práticas também podem ser compreendidas a partir do conceito de poder simbólico de Bourdieu (1989), exercido de forma muitas vezes imperceptível e naturalizado nas relações sociais. No contexto escolar, ele se manifesta quando a autoridade masculina é mais facilmente reconhecida, quando piadas e comentários sexistas são tolerados ou quando determinadas vozes, conhecimentos e experiências são silenciados. Por outro lado, a escola também apresenta potencial para produzir rupturas, especialmente quando promove práticas de acolhimento, problematiza desigualdades e estabelece estratégias institucionais de prevenção e enfrentamento.

Nesse contexto, a formação docente torna-se fundamental. Professores e professoras são convocados a lidar com situações de violência, discriminação e sofrimento, embora nem sempre tenham recebido formação conceitual, pedagógica, ética e legal para atuar diante dessas demandas. A ausência ou a abordagem fragmentada das questões de gênero na formação inicial e continuada pode gerar insegurança e dificultar o acolhimento e os encaminhamentos necessários.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas insere-se nesse debate ao estabelecer, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5, o compromisso de alcançar a igualdade de gênero e eliminar todas as formas de discriminação e violência contra mulheres e meninas. No campo educacional, o ODS 5 pode orientar práticas pedagógicas, políticas institucionais e processos formativos voltados à equidade. Entretanto, sua efetivação depende da aproximação entre as metas globais e as situações concretas vivenciadas nas escolas, de modo que o enfrentamento das violências de gênero seja compreendido como uma responsabilidade pública, institucional e coletiva.

Diante disso, o problema que orientou esta pesquisa foi: quais aspectos sobre violência de gênero na escola devem ser considerados para a formação docente, tendo em vista o ODS 5 da Agenda 2030 e as narrativas de professoras da Educação Básica?

5

O objetivo geral consistiu em analisar aspectos sobre violência de gênero na escola que devem compor a formação docente, com base no ODS 5 da Agenda 2030 e nos relatos de professoras da rede pública de ensino. Como objetivos específicos, buscou-se: a) apresentar conceitos basilares de gênero, violência de gênero e educação, considerando sua relevância para a formação inicial e continuada de professores; b) identificar formas de violência de gênero presentes no contexto escolar, bem como estratégias docentes de enfrentamento; c) mapear aspectos necessários à formação continuada de professores de escolas públicas, em diálogo com a Agenda 2030 e com o ODS 5.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a um Grupo de Estudos [nome do grupo]. O estudo integra uma investigação mais ampla, intitulada [título da pesquisa ampla], aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, conforme o Parecer Consubstanciado nº [número], emitido em [data].

A relevância do estudo está em evidenciar que a formação docente constitui uma dimensão fundamental para o enfrentamento das violências de gênero na escola. Ao escutar

professoras e analisar suas narrativas, entende-se ser possível compreender não apenas as demandas que chegam à escola, mas também as lacunas institucionais que dificultam respostas qualificadas, protetivas e comprometidas com a equidade.

2 MÉTODOS

A pesquisa que fundamenta este artigo é de natureza qualitativa e buscou compreender sentidos, experiências, percepções e narrativas de professoras sobre a violência de gênero na escola e sua relação com a formação docente. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a aproximação com as vivências das participantes e com os modos pelos quais interpretam situações cotidianas no ambiente escolar.

O método adotado foi a pesquisa narrativa, compreendida como possibilidade de escuta e valorização das experiências docentes. As narrativas permitem acessar não apenas fatos ou acontecimentos, mas também memórias, afetos, tensões, aprendizagens e interpretações produzidas pelas professoras ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais. Ao narrar, as participantes atribuem sentido às experiências vividas e evidenciam dimensões que muitas vezes permanecem invisíveis nos registros institucionais (Laville; Dionne, 1999).

A pesquisa foi realizada no município de [nome do município], no estado do Rio Grande do Sul. O município possui população estimada em 15.849 habitantes, sendo 50,5% mulheres, e conta com uma rede escolar composta por 22 escolas e 194 professores. Esse contexto permitiu observar demandas da Educação Básica em um território específico, considerando suas características locais e institucionais.

Participaram do estudo cinco professoras da rede pública de ensino, das duas maiores escolas do município. Houve um movimento de engajar um número maior de participantes, mas depois de quatro tentativas frustradas, manteve-se apenas essas docentes. Apesar das tentativas de ampliar o número de participantes, cinco professoras aceitaram integrar o estudo. A baixa adesão constitui uma limitação da investigação e pode estar relacionada tanto à sensibilidade da temática quanto às condições de trabalho docente.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas pela plataforma Google Meet. As entrevistas possibilitaram às professoras relatar suas trajetórias de formação, suas percepções sobre gênero, as situações de violência identificadas no cotidiano escolar e as estratégias utilizadas para lidar com tais demandas, além do seu conhecimento sobre a Agenda 2030, em especial o ODS 5. A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu

combinar questões previamente definidas com abertura para que novas dimensões emergissem durante o diálogo (André; Lüdke, 1986).

Além das entrevistas, realizou-se o levantamento bibliográfico, em bases e repositórios como BDTD e SciELO, compondo um estado do conhecimento sobre gênero, violência e formação docente. Essa etapa contribuiu para situar a pesquisa no campo acadêmico e identificar discussões já consolidadas, lacunas e possibilidades de aprofundamento.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). A análise seguiu as etapas de organização do material, leitura flutuante, definição de categorias, exploração dos dados e interpretação dos resultados. Foram estabelecidas três categorias a priori: a) abordagens sobre gênero na formação docente; b) violências de gênero na escola: demandas e estratégias; c) ODS 5 e consolidação dos estudos de gênero.

Essas categorias permitiram organizar as narrativas das professoras e relacioná-las aos referenciais teóricos e normativos da pesquisa. A primeira categoria concentrou-se nas experiências formativas das participantes e na presença ou ausência do debate de gênero na formação inicial e continuada. A segunda voltou-se às situações de violência percebidas no cotidiano escolar e às formas de enfrentamento construídas pelas docentes. A terceira analisou as contribuições da Agenda 2030 e do ODS 5 para pensar propostas de formação continuada e ações pedagógicas.

A análise narrativa contou com a participação de cinco autoras-participantes, selecionadas entre as duas escolas de educação básica participantes — uma da primeira instituição e quatro da segunda. Os codinomes foram escolhidos pelas próprias professoras.

Entre as autoras-participantes está Raquel, pedagoga e historiadora de 44 anos, que atua na escola há 4 anos. Também dessa mesma instituição participou Karla, professora de química com 42 anos, que ali trabalha há 7 meses. Maria Roberta, 37 anos, formada em Geografia, também integra o grupo; ela leciona Geografia há 7 anos, Direitos Humanos há 3 anos e desempenha funções de supervisão escolar na mesma escola. Completa o quadro de participantes desta instituição, Maria Beatriz, professora de língua portuguesa e literatura com 38 anos, que atua nesse espaço há 5 anos. Da outra escola participou Girassol, pedagoga de 44 anos que, há onze anos, leciona matemática, português, ciências, história, geografia, artes e ensino religioso. Todas as participantes identificam-se como mulheres cisgênero e heterossexuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gênero e Formação Docente: Lacunas na Formação Inicial e Continuada

As narrativas das professoras evidenciam uma lacuna significativa na formação inicial no que se refere às discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade e violência.

A maioria das participantes relatou que, durante a graduação, esses temas não integraram de forma consistente os currículos dos cursos de licenciatura. Quando apareceram, ocorreram de maneira pontual, fragmentada ou dependente da iniciativa de determinados professores, grupos de estudo ou experiências extracurriculares.

Essa ausência curricular tem consequências diretas na atuação docente. Ao ingressarem na escola, professoras e professores deparam-se com demandas concretas que envolvem violências domésticas, assédio, discriminação, dúvidas sobre identidade de gênero, orientação sexual, sofrimento psíquico e conflitos familiares. No entanto, muitas vezes não dispõem de repertório teórico, vocabulário adequado ou conhecimento dos fluxos legais e institucionais para realizar acolhimentos e encaminhamentos.

Quando o tema foi presente, duas professoras avaliaram a abordagem como insuficiente, fragmentada e distante da prática pedagógica. Uma delas criticou os cursos online oferecidos pelo governo, considerando-os focados apenas em “questões teóricas”, sem oferecer subsídios concretos para a atuação em sala de aula.

A iniciativa própria emergiu como caminho recorrente para o suprimento dessa lacuna. Uma das docentes relatou que precisou sair da “zona de conforto” para ler e pesquisar quando assumiu componentes curriculares relacionados ao tema, recorrendo a grupos de estudo, leituras autônomas e diálogo com colegas. Tal movimento, embora demonstre o compromisso ético das professoras com sua formação, evidencia também a precariedade institucional do processo formativo, que delega à individualidade docente uma responsabilidade que deveria ser estrutural.

Esses relatos confirmam o que a literatura tem indicado: a formação inicial, na maior parte das licenciaturas, não tem oferecido subsídios consistentes para o trabalho com gênero e sexualidade. A formação continuada, quando existe, tende a ser pontual, teórica e desarticulada das demandas concretas das escolas. Como consequência, professoras e professores chegam à sala de aula sem repertório conceitual e metodológico para lidar com situações cotidianas de violência de gênero, o que reforça o silenciamento e a reprodução de desigualdades.

Um exemplo que pode ser utilizado como referência é o da UFSM, cujos currículos dos cursos de formação inicial, embora apresentem algumas disciplinas que tratem sobre identidades de gênero e orientação sexual, possuem lacunas significativas. Nessa universidade, as seleções internas de docentes para uma disciplina que trata sobre direitos humanos precisam ter seu edital prorrogado quase todos os semestres por falta de docentes inscritos, o que demonstra que eles sentem desinteresse ou autopercepção de despreparo para lecionar nessa disciplina dentro do Ensino Superior. Essa hesitação reflete a reprodução de lacunas na formação que esses docentes também experienciaram (Correia, 2021), reiterando um ciclo de deficiências que perpassa diferentes níveis educacionais.

Adicionalmente, segundo Cecchin (2006), além da necessidade de formação, é preciso que os/as professores superem seus próprios preconceitos antes de começar a trabalhar com sexualidade nas escolas, uma vez que as limitações conceituais e metodológicas, frequentemente, encontram raízes em barreiras pessoais e ideológicas.

O conhecimento é político e a ausência de mulheres nas referências das disciplinas da formação inicial e continuada constrói um espaço limitante nas possibilidades de atuação das docentes, de modo que o conhecimento que elas obtêm em sua formação e reproduzirão em suas práticas pedagógicas é e será aquele pensado para a manutenção do status quo. Privilegiam, desse modo, a organização social atual e reproduzem as violências atuais ao reproduzir a ideologia da classe dominante, que impõe a subalternização dos sujeitos (Oliveira; Cruz, 2024).

No relato de uma das professoras do estudo, aparece muito claro como ela foi afetada por esse cenário. Refere que não houve discussão sobre gênero em sua formação inicial. Formada há 13 anos, relatou que “naquela época, não se falava sobre questão de gênero.” Apesar de nunca ter cursado uma disciplina sobre a temática na graduação, sabia de uma professora que conduzia um grupo de estudos sobre gênero. Ao ingressar no mestrado e no doutorado, disciplinas sobre gênero continuavam ausentes no currículo dos cursos. Tem-se, assim, mais de uma década de trajetória em que a perspectiva de gênero esteve ausente na sua formação.

Uma outra docente do estudo também traz a ausência de abordagem sobre gênero na graduação, mas se diferencia por relatar o acesso a uma disciplina sobre Geografia e Gênero durante o mestrado. Essa professora aproveitou a maior flexibilidade curricular do programa para cursar essa disciplina com um professor que trabalhava a temática, ainda que de forma introdutória. Apesar de reconhecer o valor dessa experiência em seu contexto histórico, ela expressa frustração ao constatar que, mesmo em uma universidade federal, o acesso ao debate

sobre gênero dependia de iniciativa individual e estava restrito a casos isolados, evidenciando a insuficiência institucional na oferta de disciplinas e discussões efetivas sobre o tema.

A universidade aparece nesses relatos, então, como um espaço semelhante ao da escola descrita em Guimarães *et al.* (2023) e Louro (2015), pois se trata de um espaço de reprodução de padrões e continuidade das normas sociais ao não ofertar meios para que os discentes pensem sobre a violência de gênero. Ainda assim, é um espaço de maior liberdade do que as escolas porque, conforme Oliveira e Cruz (2024), a presença de grupos de estudos e de professores dispostos a ministrar disciplinas, ainda que optativas, dentro das universidades relatadas pelas autoras-participantes são ações que permitem que se aborde o assunto. Funcionam, assim, como um passo para emancipar os sujeitos ao criar mais oportunidades para a expressão de questionamentos e interesses dos discentes (Oliveira; Cruz, 2024).

Diferentemente das outras participantes, uma professora teve conteúdos voltados especificamente para a questão de gênero na licenciatura e em sua formação anterior também. Ela relatou que em ambos, esse assunto era “bem pautado.” Ainda assim, acredita que a temática de gênero, especialmente violência de gênero, poderia ter sido melhor abordada. Em tom frustrado, contou que o que ela recebeu como base foi insatisfatório, visto que não foi possível aproveitar muito.

10

Aliás, a profundidade do conteúdo também foi um ponto levantado pelas docentes que tiveram contato com a temática, relatando que o governo passou a oferecer cursos de capacitação sobre gênero, visando amparar os professores com os itinerários formativos como parte da consolidação da BNCC (2018). Contudo, esses cursos apresentam um problema: eles são “tudo online” e seu conteúdo é focado em “questões mais assim, teóricas né? Até tem as formas de se posicionar, de falar com alunos, mas tudo com foco mais assim em questões teóricas.”

Apesar de Rotondano (2023) focar suas críticas no estudo acrítico sobre gênero e a prevalência da perspectiva biologizante no sistema de ensino brasileiro (tanto o básico quanto o superior), ao limitar o acesso docente a conteúdos com maior profundidade e complexidade, o governo mina parcialmente a capacidade desses profissionais em modificarem o ambiente em que estão inseridos.

Desse modo, observou-se que a maioria das participantes não teve a oportunidade de estudar as questões de gênero porque estas não faziam parte do currículo obrigatório de seus cursos de graduação, mestrado ou doutorado. Dentre as que tiveram a oportunidade, houve uma oferta opcional realizada por professores isolados que coordenam, também, grupos de estudos.

No entanto, mesmo quando essa oportunidade ocorreu, o conteúdo era mais básico e teórico, possivelmente em virtude de restrições de carga horária por contingências impostas pelos PPCs.

Violências de Gênero na Escola: Percepções e Enfrentamentos

As narrativas das professoras evidenciaram que as violências de gênero atingem, simultaneamente, estudantes e profissionais da educação. Trata-se, portanto, de um fenômeno que atravessa a totalidade da instituição escolar, exigindo respostas igualmente abrangentes.

Um dos elementos mais expressivos foi a invisibilização da autoridade docente feminina. Uma professora que ocupa a função de gestora relatou sofrer uma violência “sutil”, marcada pelo fato de colegas e estudantes frequentemente ignorarem suas instruções e buscarem validação com colegas homens — diretores ou supervisores. Em suas palavras, ela sente que precisa “falar grosso” para ser ouvida, enquanto homens são respeitados pelo simples silêncio. Esse relato dialoga diretamente com a formulação de Joan Scott (1995) sobre o gênero como forma primária de significar relações de poder: a autoridade não é dada igualmente a homens e mulheres no espaço escolar, e a docente mulher precisa, cotidianamente, conquistar e defender uma autoridade que aos homens é atribuída a priori.

Para Miranda *et al.* (2011) e Pereira e Zuin (2019), ações sistemáticas de contestação da autoridade de mulheres em função da distribuição sexual do trabalho levam ao enfraquecimento da posição delas. Na busca por constante validação, essas profissionais acabam se sentindo desmoralizadas, inseguras e impotentes. Silenciadas até mesmo perante a gestão, as vítimas ficam presas em um ciclo de violência.

Essa professora relata essa invisibilização de sua fala: “acaba que muitas vezes eu tenho que fazer o serviço meu ou o do meu colega dobrado”. Isso cria nela uma sensação de que ela “não precisava existir, né? Não precisava existir a minha figura ali dentro.” O problema é tão persistente que ela se cala ao ponto de considerar sua própria inexistência no espaço como algo que não influenciaria positiva ou negativamente na dinâmica da escola.

Em relação às aulas, segundo as docentes, a partir do momento em que se tem uma disciplina, ou um espaço na carga horária escolar, para trabalhar com as questões de gênero, o perfil dos/as estudantes muda. Nessa escola, a aquisição de conhecimento formal por meio da trilha sobre Gênero e sobre Direitos Humanos se uniu ao conhecimento informal adquirido fora do espaço escolar (por meio de redes sociais, pesquisas na internet, familiares, amigos etc.), criando estudantes progressivamente mais tolerantes às diferenças. A carga e o foco do trabalho

das professoras também mudaram, pois elas passaram a poder trabalhar a partir de uma base já estabelecida de saberes. A cultura, conforme Britzman (2015), criada a partir do currículo e ajustada conforme a demanda, é uma parte importante no processo de transformação das práticas pedagógicas e do comportamento dos/as estudantes.

Essa docente, por exemplo, acredita que a cada novo ano a aceitação dos/as estudantes, referente à temática de gênero, está sendo um pouco melhor. Relatou que, antes de a escola começar o trabalho com esse tema (na disciplina que ela ministra), já sentiu “não diria um preconceito, mas uma resistência dos alunos”; atualmente, percebe que a situação melhorou: “parece que hoje os meninos até participam mais quando a gente aborda um assunto específico e tal.”

A crescente participação masculina e a tomada de consciência dos meninos como seres que não são universais, mas como pertencentes a categorias, é um ponto importante dos estudos de gênero. Entender-se como “homem” em contraponto à categoria “mulher”, ao invés de equivalente a “ser humano”, é uma postura crítica que auxilia na compreensão da masculinidade tóxica e outros dispositivos de controle que ferem também aqueles que supostamente seriam apenas beneficiários (Bourdieu, 1989).

No que se refere às violências sofridas pelas estudantes, essa docente narrou um episódio significativo: após abordar o tema em sala de aula, passou a receber cartas de alunas relatando abusos domésticos e exploração sexual. Esse relato evidencia que a escola é, muitas vezes, o único espaço de escuta para vítimas de violência, o que confere à instituição uma responsabilidade que ultrapassa o campo estritamente pedagógico. Quando a professora abre espaço para a discussão do tema, ela cria condições para que vozes silenciadas possam emergir, mas também assume um peso emocional e profissional para o qual, frequentemente, não foi preparada.

A professora também enfrentou resistência comunitária, traduzida em acusações de ensinar “ideologia de gênero” por parte de pessoas externas à escola. Tal episódio revela como as discussões sobre gênero, no contexto brasileiro recente, têm sido alvo de disputas políticas que extrapolam o campo educacional, gerando insegurança nas profissionais e, em alguns casos, levando ao recuo institucional. A coragem da docente em manter o tema em sala de aula, mesmo diante das resistências, evidencia o caráter político da docência e a importância de que as professoras contem com respaldo institucional consistente.

Esses relatos confirmam a centralidade do conceito de violência simbólica, mobilizado pela teoria social crítica, e reforçam a necessidade de compreender a escola não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como território de disputa política e social, no qual as relações de gênero se materializam em práticas, discursos e hierarquias.

ODS-5 e Formação Continuada em Gênero

A terceira categoria analisou a relação entre o ODS 5 e a formação docente. Os dados indicam que, embora a Agenda 2030 apresente metas relevantes para a igualdade de gênero, ainda há distanciamento entre esse documento e o cotidiano das escolas. Muitas professoras desconhecem seus objetivos ou não os reconhecem como instrumentos diretamente relacionados à prática pedagógica.

Esse distanciamento pode ser compreendido como resultado de formações que apresentam os ODS de maneira abstrata, sem conexão com os problemas concretos enfrentados pelos docentes. Quando a Agenda 2030 aparece apenas como um conjunto de metas globais, corre o risco de ser percebida como discurso distante ou pouco efetivo. Para que tenha sentido na escola, precisa ser traduzida em ações, projetos, debates e práticas situadas.

O ODS 5 contribui para pensar a formação docente porque oferece um horizonte político e ético: a eliminação das discriminações e violências de gênero. No entanto, esse horizonte precisa ser articulado a metodologias formativas que considerem a realidade local, as experiências docentes e as condições concretas de trabalho.

As professoras indicaram preferência por propostas formativas dialógicas e participativas, como rodas de conversa, micro-oficinas, estudos de caso e encontros periódicos. Tais metodologias foram consideradas mais adequadas do que palestras isoladas, pois permitem troca de experiências, elaboração coletiva de dúvidas e construção de estratégias comuns.

A formação continuada, nesse sentido, deve contemplar ao menos cinco dimensões. A primeira é conceitual, envolvendo definições claras de sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, violência de gênero, interseccionalidade e equidade. A segunda é legal e institucional, abordando a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os canais de denúncia, os fluxos de encaminhamento e as responsabilidades da escola. A terceira é pedagógica, voltada à construção de práticas curriculares, projetos e materiais que enfrentem estereótipos e promovam respeito à diversidade. A quarta é relacional, centrada na escuta ativa, no acolhimento, na mediação de conflitos e na prevenção da revitimização. A quinta é de

cuidado com o próprio docente, considerando que professoras também sofrem violências, sobrecargas e deslegitimações no ambiente de trabalho.

O estudo aponta ainda a necessidade de equipes multidisciplinares e da aproximação entre universidade e escola. A universidade pode contribuir com projetos de extensão, grupos de estudo, assessorias formativas e produção de materiais, desde que parta das demandas reais das escolas e não de modelos prontos. A escola, por sua vez, oferece à universidade a possibilidade de compreender a complexidade do cotidiano educativo e produzir conhecimento comprometido com a transformação social.

Essa organização permitiria superar formações pontuais e construir processos continuados. O enfrentamento da violência de gênero exige tempo, escuta, revisão de práticas e fortalecimento coletivo. Não se trata de formar especialistas em gênero em poucos encontros, mas de oferecer condições para que professores e professoras reconheçam violências, atuem de forma ética e saibam acionar redes de proteção.

A partir das narrativas analisadas e do diálogo com o ODS 5, é possível sistematizar alguns aspectos prioritários para a formação docente. Esses aspectos não devem ser compreendidos como conteúdos isolados, mas como dimensões interdependentes de uma proposta formativa comprometida com a equidade de gênero.

14

O primeiro aspecto refere-se à compreensão conceitual. Professores e professoras precisam ter acesso a definições claras sobre gênero, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, expressão de gênero, violência de gênero e interseccionalidade. A ausência desse repertório dificulta o acolhimento de estudantes e a identificação de situações de discriminação.

O segundo aspecto diz respeito à identificação das formas de violência. É necessário reconhecer que a violência não se limita à agressão física. Violências psicológicas, morais, sexuais, patrimoniais e simbólicas também atravessam o cotidiano escolar. A deslegitimação da autoridade feminina, os comentários discriminatórios, a humilhação, o controle, o silenciamento e a invisibilização de sujeitos são manifestações que precisam ser nomeadas para serem enfrentadas.

O terceiro aspecto envolve a interseccionalidade. A formação docente deve considerar que gênero não atua de forma isolada. As experiências de violência e discriminação são agravadas ou modificadas por raça, classe, etnia, território, deficiência, idade, orientação sexual e identidade de gênero. Sem essa perspectiva, corre-se o risco de universalizar experiências e invisibilizar os grupos mais vulnerabilizados.

O quarto aspecto refere-se aos protocolos de acolhimento e encaminhamento. Professores precisam saber como proceder diante de relatos de abuso, violência doméstica, assédio, automutilação, discriminação ou sofrimento psíquico. Isso inclui escutar adequadamente, evitar julgamentos, registrar informações relevantes, preservar a segurança da vítima e acionar a rede de proteção.

O quinto aspecto é a dimensão curricular e pedagógica. A formação deve estimular a revisão de materiais didáticos, bibliografias, exemplos utilizados em aula, projetos escolares e práticas avaliativas. A inclusão de autoras mulheres, intelectuais negras, indígenas e LGBTQIA+ contribui para ampliar repertórios e combater invisibilizações históricas.

O sexto aspecto é o autocuidado docente. Professoras também vivenciam violências no espaço escolar, como desvalorização, assédio moral, sobrecarga e questionamento de sua autoridade. Uma formação comprometida com gênero precisa oferecer instrumentos para que docentes identifiquem tais situações, construam redes de apoio e reivindiquem condições dignas de trabalho.

Por fim, o sétimo aspecto refere-se à construção coletiva. O enfrentamento da violência de gênero não pode depender apenas da iniciativa individual de uma professora ou de um projeto isolado. É necessário que a gestão escolar, os sistemas de ensino, as universidades, as famílias e as redes de proteção atuem de forma articulada.

4 CONCLUSÃO

A análise das categorias permitiu identificar três grandes tensões que atravessam a relação entre escola, formação docente e violências de gênero.

A primeira tensão refere-se ao descompasso entre o discurso oficial e a realidade institucional. Embora o Brasil seja signatário da Agenda 2030 e reconheça formalmente o ODS 5, as escolas públicas analisadas não dispõem de estruturas, recursos e formação consistentes para materializar essas metas. As professoras sentem-se desamparadas teórica e institucionalmente para lidar com a complexidade das relações de gênero contemporâneas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que articulem o nível normativo ao nível operacional.

A segunda tensão diz respeito à violência simbólica institucionalizada. A estrutura escolar, ainda que se apresente como espaço neutro, reproduz hierarquias de gênero que privilegiam a autoridade masculina e sobrecarregam emocionalmente as docentes mulheres.

Essa violência não é, em geral, explícita, mas opera de modo cotidiano e capilar, atravessando relações entre colegas, entre professoras e estudantes e entre escola e comunidade. Reconhecê-la é passo necessário para enfrentá-la.

A terceira tensão refere-se ao potencial transformador da escola. As narrativas evidenciam que, quando o tema é inserido no currículo (como tem ocorrido em uma das escolas das professoras do estudo), observa-se uma mudança gradual na cultura escolar, com maior aceitação das discussões e redução de resistências. Tal constatação confirma que a escola, apesar de suas limitações, é também espaço de possibilidades e que a ação docente comprometida com a equidade de gênero produz efeitos concretos na transformação das subjetividades e das relações sociais.

A articulação entre essas três tensões aponta para a centralidade da formação docente como elo entre o normativo e o vivido, entre o estrutural e o cotidiano. Investir na formação inicial e continuada é, portanto, investir na materialização efetiva do ODS 5.

O estudo evidenciou que existe um abismo entre as metas do ODS 5 e a realidade das escolas públicas brasileiras. As professoras participantes sentem-se desamparadas teórica e institucionalmente para lidar com a complexidade das relações de gênero contemporâneas, o que compromete tanto o seu bem-estar profissional quanto a sua capacidade de oferecer respostas qualificadas às demandas das estudantes e dos estudantes.

16

A análise realizada permitiu destacar três conclusões principais que sintetizam os achados desta pesquisa. A primeira delas refere-se à falha estrutural na formação docente. A universidade e o Estado falham ao não oferecer uma base sólida sobre gênero, sexualidade e violências, resultando em insegurança docente e na reprodução, ainda que involuntária, de preconceitos e hierarquias. Nesse contexto, a iniciativa individual das professoras, embora louvável, não pode substituir a responsabilidade institucional pela formação, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam uma formação inicial e continuada adequada.

A segunda conclusão diz respeito à violência simbólica que permeia as estruturas escolares. A escola ainda privilegia a autoridade masculina, sobrecarregando emocionalmente as docentes mulheres e produzindo formas sutis de violência que afetam o exercício profissional, o reconhecimento da autoridade pedagógica e a saúde mental. Essas dinâmicas, frequentemente naturalizadas, revelam como as desigualdades de gênero se perpetuam nos espaços educacionais.

Por fim, a terceira conclusão aponta para o potencial transformador da inclusão consistente do tema no currículo escolar. Quando a perspectiva de gênero é inserida de modo sistemático, observa-se uma mudança na cultura escolar, com maior aceitação das discussões, redução de resistências e ampliação dos espaços de escuta para vítimas de violência. Esse potencial confirma a importância de políticas educacionais comprometidas com o ODS 5, demonstrando que a transformação é possível quando há investimento institucional genuíno.

A partir das conclusões apresentadas, formulam-se algumas recomendações que visam fortalecer a formação docente e criar condições institucionais para o enfrentamento das violências de gênero nas escolas.

A primeira recomendação refere-se à reforma curricular das licenciaturas. É necessária a inclusão obrigatória de disciplinas sobre gênero, sexualidade e direitos humanos, que estejam articuladas à prática pedagógica e às realidades concretas das escolas públicas. Essa integração entre teoria e prática é fundamental para que os futuros docentes desenvolvam não apenas conhecimento conceitual, mas também ferramentas metodológicas aplicáveis ao contexto escolar.

A segunda recomendação diz respeito ao suporte intersetorial. Faz-se necessária a articulação entre educação, saúde, assistência social e justiça, garantindo que as escolas possam contar com profissionais especializados para o enfrentamento de situações de violência. Essa abordagem integrada reconhece que as violências de gênero extrapolam o âmbito educacional e demandam respostas coordenadas entre diferentes setores.

Por fim, a terceira recomendação enfatiza o reconhecimento institucional das docentes que assumem o protagonismo no enfrentamento das violências de gênero. É imprescindível que essas professoras recebam respaldo institucional diante de resistências comunitárias, garantindo segurança profissional e legitimidade para suas ações transformadoras. Sem esse apoio institucional, corre-se o risco de sobrecarregar individualmente aquelas que se comprometem com essa agenda, perpetuando a lógica de responsabilização pessoal em detrimento da responsabilidade coletiva.

Em síntese, este estudo reforça que a educação para a igualdade de gênero, conforme preconizado pela Agenda 2030, exige mais do que documentos oficiais: requer uma transformação na subjetividade dos educadores e um suporte institucional contínuo que reconheça a escola como território de disputa política e social. As narrativas das professoras do município estudado, no Rio Grande do Sul, embora circunscritas a um contexto específico,

dialogam com realidades de inúmeras escolas brasileiras e oferecem pistas concretas para a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade.

A consolidação do ODS 5 no campo educacional dependerá, em grande medida, da capacidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e protagonismo das profissionais que, cotidianamente, sustentam o trabalho pedagógico nas escolas. A elas, este estudo presta seu reconhecimento e sua escuta.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha*. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 83-112.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CECCHIN, A. F. *Vivências em Espaços Educativos: Constituição de Identidades Homossexuais em Homens Adultos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CORREIA, D. G. M. *Formação Docente em Cursos de Licenciatura da UFSM: sobre Políticas Curriculares e Discussões de Gênero e de Sexualidades*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLI, A. O. “Mobbing” (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, p. 183-191, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *ODS 5: Igualdade de Gênero*. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília: Ipea, 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MIRANDA, M. I. F. et al. Implicações das manifestações de violência nas relações sociais e no clima escolar. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, v. 2, n. 1-Sup, p. 43-46, 2011.

OLIVEIRA, F. L. B.; CRUZ, M. M. Memórias e gênero no currículo: entre a invisibilidade e a resistência. *Revista de Ciências da Educação*, v. 26, n. 53, p. 56-71, 2024.

ONU MUJERES. *Hacer las Promesas Realidad: la Igualdad de Género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nova York: ONU Mujeres, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, v. 35, p. 331-351, 2019.

19

PEREZ, C. C.; GUERRA, R. *Mulheres Invisíveis: o Viés dos Dados em um Mundo Projetado para Homens*. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

ROTONDANO, E. V. “Trabalho de formiguinha”: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus. *Educação em Revista*, v. 39, e20723, 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.