http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i47.2916

Violência de gênero, normatividade escolar e formação docente:
tensões, silenciamentos e possibilidades de (trans)formação

Gender violence, school normativity, and teacher training:
tensions, silencing, and possibilities for (trans)formation

Violencia de género, normatividad escolar y formación del profesorado:
tensiones, silenciamientos y posibilidades de (trans)formación

CIMARA BANDEIRA DE SOUSA CALDAS[*]
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

ANTONIA CAMILA VIANA BATISTA[**]
Pesquisadora independente, Juazeiro do Norte - CE, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as manifestações da violência de gênero no contexto escolar a partir das percepções e práticas pedagógicas de professores/as do Ensino Médio de escola pública estadual do Ceará, em 2025. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas para compreender como essa violência se expressa nas relações interpessoais, dinâmicas pedagógicas, estruturas curriculares e práticas institucionais. Os resultados mostram que a violência de gênero é múltipla, difusa e estrutural, manifestando-se por microagressões, bullying, assédio, silenciamentos e exclusão simbólica, especialmente direcionados a meninas e estudantes LGBTQIAPN+; revelam assimetria de gênero na sensibilidade docente ao fenômeno, com maior mobilização das professoras; e a fragmentação disciplinar como obstáculo à abordagem sistemática da temática. O enfrentamento da violência de gênero na escola demanda políticas institucionais de formação

[*] Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Professora temporária da Universidade Regional do Cariri – URCA. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Gênero, Violência e Interseccionalidade – NUGEVI/URCA. *E-mail*: <cimara.bandeira@urca.br>.

[**] Pós-Graduada em Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual (CBI of Miami). *E-mail*: <viacamila@gmail.com>.

continuada, práticas pedagógicas interdisciplinares e estratégias para a construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade, os direitos humanos e a justiça social.

Palavras-chave: Violência de gênero. Normatividade escolar. Formação docente. Produção de subjetividades.

ABSTRACT: This article analyzes manifestations of gender violence within the school context based on the perceptions and pedagogical practices of high school teachers at a state public school in Ceará in 2025. Grounded in a qualitative approach, the study utilized semi-structured interviews to understand how this violence manifests itself in interpersonal relationships, pedagogical dynamics, curricular structures, and institutional practices. The results demonstrate that gender violence is multifaceted, diffuse, and structural, manifesting through microaggressions, bullying, harassment, silencing, and symbolic exclusion, particularly targeting girls and LGBTQIAPN+ students. The findings also reveal a gender asymmetry in teacher sensitivity to the phenomenon, with greater engagement among female teachers, as well as disciplinary fragmentation as an obstacle to a systematic approach to the topic. Addressing gender violence in schools requires institutional policies focused on continuing education, interdisciplinary pedagogical practices, and strategies aimed at building a school culture committed to equity, human rights, and social justice.

Keywords: Gender Violence. School Normativity. Teacher Training. Production of Subjectivities.

RESUMEN: Este artículo analiza las manifestaciones de la violencia de género en el contexto escolar a partir de las percepciones y prácticas pedagógicas de profesores de bachillerato de un colegio público de la red estatal de Ceará, en 2025. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas para comprender cómo se manifiesta esta violencia en las relaciones interpersonales, las dinámicas pedagógicas, las estructuras curriculares y las prácticas institucionales. Los resultados muestran que la violencia de género es múltiple, difusa y estructural, manifestándose a través de microagresiones, acoso, silenciamiento y exclusión simbólica, especialmente dirigidos a niñas y estudiantes LGBTQIAPN+, y revelan una asimetría de género en la sensibilidad docente al fenómeno, con mayor movilización de docentes y una fragmentación

disciplinaria como obstáculos para el abordaje sistemático del tema. Hacer frente a la violencia de género en la escuela requiere políticas institucionales de educación continua, prácticas pedagógicas interdisciplinarias y estrategias para construir una cultura escolar comprometida con la equidad, los derechos humanos y la justicia social.

Palabras clave: Violencia de género. Normatividad escolar. Formación docente. Producción de subjetividades.

Introdução

Pensar a violência de gênero implica deslocar o olhar para além das manifestações episódicas, individualizantes ou moralizantes, o que exige uma leitura estrutural capaz de apreender os dispositivos históricos, sociais, políticos, econômicos e simbólicos que sustentam, legitimam e reproduzem as assimetrias de poder entre os gêneros. Trata-se de reconhecer que, no interior das formações sociais capitalistas e patriarcais, a violência não se configura como desvio, exceção ou patologia social, mas como engrenagem constitutiva da própria organização das relações sociais, operando na manutenção de hierarquias, na regulação dos corpos e na produção de subjetividades ajustadas à lógica da dominação masculina (SAFFIOTI, 1994).

Nessa perspectiva, a violência de gênero inscreve-se simultaneamente nos planos material e simbólico, manifestando-se tanto em agressões físicas diretas quanto em modalidades sutis e persistentes, como as violências psicológica, moral, sexual, econômica e institucional. Essas formas compõem um continuum de dominação que atua como tecnologia disciplinar, moldando comportamentos, afetos e modos de existir, ao mesmo tempo em que produz disposições subjetivas marcadas pelo medo, pela culpabilização e pela interiorização da inferioridade socialmente atribuída às mulheres e a sujeitos/as dissidentes das normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Tal processo confere à violência um caráter pedagógico perverso, por meio do qual se ensinam, reiteradamente, os lugares sociais permitidos e interditados, assegurando a reprodução das hierarquias no interior das estruturas familiares, educacionais e sociais (FALEIROS, 2007; BUTLER, 2018).

A categoria analítica *violência de gênero* marca um deslocamento epistemológico essencial ao ultrapassar a noção restritiva de *violência contra a mulher*. Essa perspectiva apreende a complexidade relacional e simbólica do fenômeno, evidenciando que as agressões incidem sobre todos/as os/as sujeitos/as que desestabilizam as normas de gênero e sexualidade, como pessoas trans, travestis e pessoas não binárias. Esse alargamento desloca o debate da esfera privada para o espaço público, convocando as responsabilidades institucionais e estatais no enfrentamento dessas violências.

No cenário brasileiro, a violência de gênero opera como mecanismo de regulação social sustentado pelo patriarcado, pelo racismo estrutural e pela heteronormatividade. Tal lógica utiliza a divisão sexual do trabalho e a hierarquização de papéis para instituir fronteiras rígidas: enquanto reserva aos homens os espaços de comando e decisão, condena mulheres e sujeitos/as dissidentes a posições de subalternidade, precarização e marginalização (SAFFIOTI, 2015).

A recente ascensão de forças políticas ultraconservadoras, articuladas a narrativas globais de pânico moral, tem intensificado uma ofensiva ideológica sobre a educação, marcada pela submissão dos processos formativos a valores morais restritivos, pela negação da pluralidade e pelo esvaziamento do/da educando/a como sujeito/a de direitos, em flagrante dissonância com os princípios democráticos e constitucionais (MIGUEL, 2021; MODESTO *et al*., 2025). Nesse cenário, a escola converte-se em território estratégico de disputa, atravessada por tensões entre projetos autoritários e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a emancipação (BRASIL, 2024; SANTOS, CORRÊA & SEPÚLVEDA, 2025).

Em oposição a essas posturas autoritárias e dogmáticas, a docência deve configurar-se como espaço de resistência, criação política e reinvenção pedagógica, sobretudo no Ensino Médio, território em que se forjam subjetividades, tensionam-se normatividades e se abrem brechas para práticas comprometidas com a diversidade. Nessa direção, a valorização da diversidade e a afirmação radical da vida constituem eixos ético-políticos, orientados pela pedagogia engajada de bell hooks (2013) e pelo pensamento insurgente de Lélia Gonzalez (2020), reafirmando a educação como território de liberdade e transformação.

Embora as normativas educacionais reconheçam a escola como espaço privilegiado para a promoção dos direitos humanos, da cidadania e do respeito à diversidade, múltiplos estudos evidenciam que, longe de constituir um território neutro, a instituição escolar tende a reproduzir, de modo explícito ou velado, os esquemas simbólicos que sustentam a dominação masculina e a heteronormatividade (BRASIL, 1996). Nesse contexto, insere-se a institucionalização da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, por meio da Lei nº 14.164/2021, que incorpora ao currículo da Educação Básica a urgência de um trabalho pedagógico sistemático voltado a promoção dos direitos humanos, problematização das múltiplas formas de violência e formação crítica da comunidade escolar, especialmente do corpo docente, quanto a compreensão e aplicação da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2021).

No âmbito desta pesquisa observou-se essa ambivalência, materializada nas fraturas persistentes entre os discursos oficiais e a concretude das práticas pedagógicas, revelando um hiato entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar. Embora os documentos normativos defendam a transversalidade das temáticas de gênero e diversidade, esses conteúdos permanecem marginalizados na dinâmica curricular do Ensino Médio,

fragmentados ou restritos às áreas das Humanidades, enquanto disciplinas como Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens tendem a operar com uma suposta neutralidade axiológica, silenciando as dimensões políticas e sociais do conhecimento (ALTMANN, 2001; VIANNA & UNBEHAUM, 2006).

Assim, este artigo analisa as manifestações da violência de gênero no contexto escolar a partir das percepções e práticas pedagógicas de docentes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual do Ceará, no ano de 2025. Os/As docentes entrevistados/as encontram-se atravessados/as por tensões entre seus habitus, forjados em trajetórias marcadas por valores patriarcais, racistas e heteronormativos, e as exigências institucionais de promoção da equidade, da diversidade e da justiça social. Esse conflito contribui para silenciamentos, omissões e dificuldades de intervenção diante das múltiplas formas de violência no cotidiano escolar, especialmente as relacionadas a gênero e sexualidade, reforçando a permanência de dispositivos simbólicos de exclusão e subalternização.

Diante desse quadro, buscou-se compreender de que modo essas violências se expressam nas relações interpessoais, nas dinâmicas institucionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas, bem como identificar os limites e as possibilidades de enfrentamento no interior da escola, reafirmando o papel da educação pública como espaço estratégico de resistência, transformação social e afirmação dos direitos humanos.

Método

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, orientada pelos referenciais da sociologia crítica e dos estudos de gênero. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual do Ceará, selecionada por critérios de acessibilidade e viabilidade institucional, mediante o aceite da gestão escolar. A escolha do campo empírico também se justificou por tratar-se de uma instituição de Ensino Médio com múltiplas turmas do segundo ano e por apresentar histórico de conflitos relacionados à violência de gênero, configurando-se como um contexto pertinente para investigação do fenômeno no cotidiano escolar e as formas de seu enfrentamento pelos/as docentes.

A pesquisa concentrou-se em docentes do segundo ano do Ensino Médio por compreender que a etapa representa um momento intermediário da trajetória escolar, caracterizado pela intensificação das relações entre pares, pelo aprofundamento da construção identitária e pela ampliação das discussões sobre sexualidade, gênero e projetos de vida. Inicialmente, todos/as os/as docentes do Ensino Médio foram convidados/as a responder a um questionário de triagem e a manifestar interesse em participar de entrevistas. Foram selecionados/as intencionalmente quatro participantes, pertencentes às áreas de Biologia, Matemática, Filosofia e Artes. A composição do grupo buscou contemplar

diferentes gêneros e áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens), possibilitando apreender múltiplas perspectivas sobre as manifestações da violência de gênero, as estratégias de enfrentamento adotadas e as possibilidades de abordagem transversal da temática nas disciplinas escolares.

As entrevistas foram semiestruturadas, realizadas individualmente, em ambiente reservado, com gravação em áudio mediante autorização prévia. Através delas, buscaram-se as percepções docentes acerca da violência de gênero no cotidiano escolar, suas formas de enfrentamento, os limites institucionais, as estratégias pedagógicas mobilizadas e as demandas formativas percebidas.

O tratamento analítico do material empírico fundamentou-se na análise temática de conteúdo, permitindo a construção de eixos interpretativos emergentes articulados às categorias teóricas violência simbólica, dominação masculina, normatividade escolar, fragmentação disciplinar e transversalidade pedagógica. Essa abordagem possibilitou apreender os episódios explícitos de violência e suas expressões difusas, cotidianas e naturalizadas nas práticas institucionais e relações escolares.

Foram rigorosamente observados os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, respeitando os trâmites protocolares e o calendário institucional. Todos os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações, o sigilo das identidades e o direito à desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Para preservar a identidade dos/das participantes, os depoimentos foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3 e P4), acompanhados apenas da respectiva área de atuação docente.

Resultados e discussão

Os achados da pesquisa evidenciam que a violência de gênero no contexto escolar não se manifesta apenas por meio de agressões explícitas, mas opera, sobretudo, como tecnologia normativa que atravessa discursos, práticas pedagógicas, relações interpessoais e dispositivos institucionais, produzindo modos específicos de reconhecimento, pertencimento e exclusão. Longe de constituir um conjunto de episódios isolados, tais violências são processos reiterativos de regulação social, nos quais determinados corpos, identidades e expressões de gênero são progressivamente tornados inteligíveis, enquanto outros são deslocados para zonas de precariedade simbólica, invisibilidade e vulnerabilização (GONZALEZ, 2020).

Nesse regime normativo, o bullying se consolida como uma das expressões mais recorrentes da violência de gênero, incidindo de maneira particularmente intensa sobre estudantes LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não binárias e outras identidades e expressões de gênero contempladas pelo símbolo +), sobretudo os/as que utilizam nome social ou se encontram em processos de transição de gênero. As narrativas docentes indicam que tais práticas reiteram estigmas e exclusões, produzindo efeitos na constituição subjetiva desses/as jovens, instaurando experiências persistentes de constrangimento, isolamento e não pertencimento. Essas microviolências cotidianas, frequentemente naturalizadas como 'brincadeira', operam como dispositivos pedagógicos informais, por meio dos quais se ensinam, reiteram e normalizam fronteiras rígidas entre o que pode ou não ser vivido, expresso e reconhecido no espaço escolar.

A dificuldade institucional no reconhecimento pleno das identidades de gênero, especialmente no que se refere ao uso do nome social, revela não apenas entraves administrativos, mas a persistência de matrizes normativas que resistem à ampliação dos regimes de inteligibilidade dos corpos. Nessa lógica, o não reconhecimento não se limita à negação formal de direitos, mas se atualiza em práticas sutis de deslegitimação, que produzem formas de violência simbólica reiteradas, inscritas nos gestos cotidianos, nos silêncios pedagógicos e nas hesitações institucionais.

A violência de gênero na escola irradia-se por toda a comunidade, instaurando um clima de tensão que transcende a díade vítima-agressor. Como fenômeno relacional, ela revela a escola como espaço de circulação de discursos normativos e hierarquias que regulam corpos, currículos e práticas sociais. A naturalização da cisheteronormatividade e da divisão sexual de papéis (comum em atividades esportivas e pedagógicas) perpetua estereótipos que limitam a experimentação identitária e produzem desigualdades de reconhecimento.

Os resultados da pesquisa permitem compreender essa violência como um processo estrutural e performativo, que produz e reflete desigualdades ativamente ao legitimar certas existências em detrimento de outras. Enfrentar tal cenário exige interrogar criticamente os regimes normativos que organizam a vida escolar, deslocando as fronteiras do reconhecível e do vivível. Essa é a condição fundamental para uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça social e a afirmação radical da vida.

Violência de gênero, bullying e normatividade escolar

Os relatos docentes indicaram que o bullying é uma das formas mais recorrentes da violência de gênero no cotidiano escolar, particularmente contra estudantes LGBTQIAPN+. Nessas situações, a violência opera como mecanismo reiterativo de normatização, por meio do qual determinados corpos e identidades são continuamente expostos à

vigilância, à correção e à tentativa de apagamento simbólico. "*Bullying, né? Bullying por questão de orientação sexual acontece ainda, né? Acontece mais com homens*" (P2 – Professor de Matemática, 2025). Quando instado a relatar experiências de violência, P2 recorreu à nomeação do bullying como categoria explicativa, revelando os limites e as possibilidades de inteligibilidade da própria violência de gênero no espaço escolar, sugerindo ao ser traduzida como bullying, tende a ser parcialmente despolitizada, reinscrevendo-se no registro do conflito interpessoal e diluindo suas determinações estruturais, históricas e normativas.

> "*Às vezes, quem é o autor da questão do bullying, que a gente intitula como bullying, leva como se fosse uma forma de brincadeira para com esses alunos. Mas outros que estão no entorno, os colegas e tudo, que são amigos dessas pessoas, a gente vê como elas também se sentem. Elas sofrem da mesma forma que quem está sofrendo bullying sofre. Alguns tentam intermediar, trazer o caso à gestão, aos professores, principalmente os professores que têm um contato maior com os alunos. Porque tem aluno que se aproxima mais de um professor e de outro não, né?*
>
> [...]
>
> *A gente tem alguns alunos que eles utilizam nomes sociais por conta das suas orientações. E aí a gente percebe a discriminação por conta disso, principalmente por utilização desse nome. Recentemente a gente passou por um caso de bullying contra um aluno relacionado a isso. E a escola teve que tomar algumas providências com relação a esses alunos que estavam praticando esse bullying*" (P4 – Professor de Artes, 2025).

A persistência da discriminação pelo uso do nome social evidencia fragilidades institucionais na garantia de direitos. Apesar da legislação, a resistência de alguns/umas docentes em reconhecer identidades de gênero gera constrangimentos, transformando a escola em espaço de vigilância e submetendo certos corpos à constante prova de sua legitimidade. São violências simbólicas sutis que comprometem o pertencimento, o reconhecimento e que devem ser compreendidas como efeitos de matrizes sociais de poder que hierarquizam as diferenças, não como atos isolados.

Conforme argumenta Heleieth Saffioti (2015), a violência constitui uma expressão direta da própria estruturação social de gênero, na qual desigualdades são naturalizadas, legitimadas e reproduzidas. Nesse horizonte, o gênero não pode ser apreendido como dado biológico nem como simples oposição binária entre masculino e feminino, mas como construção histórica, cultural e política, incessantemente atravessada por disputas simbólicas. Judith Butler (2018), ao introduzir o conceito de performatividade, demonstra que o gênero se produz e se estabiliza nos gestos cotidianos, nos regimes discursivos e nas normas sociais, revelando seu caráter relacional, precário e fundamentalmente instável.

> "*De uns dois anos pra cá a gente tem recebido alunos que estão nesse processo, uns deles estão no processo de transição, até mudança de nome. O que eu vejo a dificuldade, primeiro, quando eles chegam com o nome social que eles ainda não estão no processo de transição.*

> *Pra gente, eu digo pra gente porque eu me incluo nessa dificuldade, até a gente acostumar a chamar o nome social, porque o que acontecia antes, na frequência vinha o nome e ele queria ser chamado pelo nome social que é o direito dele, e até então antes não podia. Então a gente tinha que estar lembrando pra não constranger, e muitas vezes, a gente não lembrava. Então eu já acho isso uma violência, às vezes tem os professores que se esforçam e têm aqueles que não ligam e dizem 'Eu vou chamar o que tá na frequência e pronto', que aí já é mais agravante. Que tinha casos aqui que o professor dizia 'Não, se não tiver na frequência eu não chamo. Não vou ficar lembrando, são muitos alunos, então o que tiver aqui eu chamo'*
>
> [...]
>
> *Eu lembro que teve uma aluna que ela tava no processo de transição, ela tava mudando já fisicamente e eu percebi que quando era trabalho em grupo ela tinha dificuldade de se encaixar nos grupos, a gente tinha que fazer todo um trabalho pra ir encaixando ela. Então, às vezes, quando na sala tem outros alunos que ou são homossexuais ou estão em processo de transição, fica melhor quando é só ele. Principalmente se nessa sala tiver alunos, por exemplo, evangélicos. Parece que, mesmo que não aconteça nada de forma explícita, eles se sentem mais constrangidos*" (P1 – Professora de Biologia, 2025).

Concebemos essa violência simbólica de acordo com Pierre Bourdieu (2012), ou seja, como mecanismo difuso e persistente de dominação exercido precisamente na medida em que se torna socialmente imperceptível, ao se ancorar em esquemas de percepção naturalizados e legitimados pela ordem social, operando menos por meio da coerção direta do que pela produção reiterada de evidências normativas que fazem com que os/as próprios/as sujeitos/as a ela submetidos/as participem, ainda que involuntariamente, de sua reprodução.

As entrevistas indicam que a insistência reiterada no uso do nome civil, na recusa tácita em reconhecer demandas identitárias e na banalização cotidiana das agressões verbais não incidem exclusivamente sobre a vítima direta, mas se propagam pelo corpo coletivo da escola, atravessando aqueles/as que testemunham, silenciam ou tentam intervir; a violência não se encerra no acontecimento pontual, ela se dissemina, instaurando um campo difuso de medo, constrangimento e insegurança que reconfigura vínculos, afetos e modos de pertencimento, como processo relacional e estrutural que incide sobre o tecido social da instituição (CHARLOT, 2002). Nesse sentido, no que se refere às dinâmicas de estigmatização de gênero que atravessam o cotidiano escolar, P3 observa que:

> "*Eu acho que, aqui na escola, as formas como isso pode se expressar têm mais a ver com determinar o que seria tarefa de menina, tarefa de menino: atividades que são próprias para meninas e atividades que são próprias para meninos.* [...] *Fico pensando na aula de Educação Física, por exemplo. Na minha aula não vai ter isso, porque todo mundo está fazendo uma coisa que é um trabalho intelectual e, supostamente, todo mundo consegue fazer. Mas, na aula de Educação Física, que envolve também um trabalho físico, geralmente os meninos ficam participando efetivamente da aula, enquanto as meninas se retiram para assistir, para ficar conversando, mas não estão efetivamente participando quando há jogos. Nem sempre eu percebo que haja, assim, um estímulo ou que existam atividades. Acho que já se naturalizou o fato de que os meninos participam da aula e que as meninas não, que elas ficam ali, de escanteio*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

A naturalização da divisão sexual das atividades escolares, sobretudo nas aulas de Educação Física, revela a persistência de estereótipos de gênero profundamente arraigados. A participação ativa dos meninos em detrimento da retração das meninas evidencia a reprodução cotidiana de desigualdades, que operam não só como diferenciações, mas como hierarquizações. Essa lógica contribui para a cristalização de expectativas normativas sobre corpos, habilidades e papéis sociais, limitando as possibilidades de experimentação identitária.

A violência de gênero expressa na escola pela exclusão simbólica afeta a inserção social e escolar de estudantes em transição ou que não seguem padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, impondo isolamento, constrangimento e não pertencimento. Esse quadro se intensifica com marcadores religiosos e discursos morais rígidos. Isso reforça que a escola é um espaço de disputa simbólica sobre o que é legítimo (SILVA SANTOS, CORRÊA & SEPÚLVEDA, 2025).

Assédio e produção de subjetividades violentas

Outro achado importante da pesquisa refere-se aos discursos que culpabilizam meninas por situações de assédio, especialmente a partir da regulação moral de seus corpos e vestimentas. Comentários que atribuem à aparência feminina a responsabilidade por possíveis violências revelam a internalização da lógica patriarcal que naturaliza a violência masculina e desloca para as mulheres o ônus de uma suposta prevenção.

Ao serem interpelados/as sobre situações de assédio, discriminação ou agressões motivadas por gênero ou orientação sexual no contexto escolar (presenciadas ou relatadas), os/as docentes enunciaram as seguintes respostas:

> "*É, eu acho que talvez presenciado, não. Mas aí a gente escuta, né? Então, às vezes, são feitos comentários - comentários que vão servir de base para a violência, inclusive física, depois - porque acho que, no terceiro ano, tem uma história que passa. Esse ano, a gente escutou bastante de um menino falar sobre vestimenta, falar que, se a menina estivesse usando determinada vestimenta, ela estaria abrindo a possibilidade de ele fazer alguma coisa com ela. Aí tem também a coisa mesmo de como os meninos se comportam em relação a elas. Então, já teve casos, por exemplo, de difamação, de um menino espalhar um boato de uma coisa que ele tinha feito, que ele não tinha efetivamente feito ou visto em relação à menina. Então, são coisas que parecem sutis e naturais, que, às vezes, a gente releva por causa da faixa etária, mas que formam homens potencialmente violentos*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

Essa professora, em particular, evidencia a complexidade das intervenções pedagógicas diante de boatos, comentários e práticas de violência sutil, cuja eficácia é frequentemente fragilizada pela naturalização dos mecanismos que produzem e mantêm a violência em circulação. O relato de situações em que a vestimenta feminina é justificativa para possíveis violências, bem como a difamação, revela discursos instaurando regimes de culpabilização e normalizando hierarquias de gênero. Isso dialoga com as premissas

de Butler (2018), quando afirma que a genealogia e a engrenagem dessa violência tendem a se apagar no mesmo movimento que as engendra. O que permanece visível é apenas o seu efeito: o 'sexo' se instaura como evidência autoexplicativa, naturalizada, figurando como totalidade originária, desvinculada de processos históricos, culturais e simbólicos que o constituem. Nesse cenário, os discursos relatados pela professora operam como vetores da opressão sexual, transformando-se em práticas socialmente legitimadas e, progressivamente, em dispositivos institucionais que regulam corpos, afetos e modos de existência:

> "*Não é muito fácil, por exemplo, no caso de boatos espalhados, boatos que envolvem a sexualidade das meninas, que envolvem a vestimenta das meninas, geralmente a intervenção de um professor, para que isso se torne um problema palpável para a turma ou para os envolvidos, sejam os praticantes, sejam as vítimas. Por exemplo, já aconteceu o professor ir lá na coordenação, comunicar um acontecimento, e na hora que eu fui conversar com a turma, a própria menina que era vítima falou 'mas eu não entendi assim'. Mas sim, era uma questão, só que ela não estava percebendo*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

Essa racionalidade encontra paralelo nas análises de Rita Segato (2003), para quem a violência de gênero não se reduz a impulsos individuais, mas constitui um sistema simbólico que reafirma hierarquias sexuais, produzindo corpos femininos como territórios de controle, vigilância e disciplinamento. No contexto escolar, tal lógica manifesta-se de modo particularmente perverso, uma vez que atinge adolescentes em processo de constituição identitária, contribuindo para a normalização de práticas abusivas e a formação de subjetividades potencialmente violentas.

A dificuldade de intervenção docente diante de boatos e difamações envolvendo a sexualidade das meninas evidencia os limites institucionais para lidar com as formas discursivas da violência de gênero, frequentemente minimizadas pelo argumento da imaturidade etária. Tal minimização contribui para a reprodução de uma cultura do silenciamento, na qual as vítimas são deslegitimadas (passando inclusive a questionar a si mesmas) e os agressores, implicitamente, autorizados a reiterar suas práticas.

Limites curriculares e possibilidades pedagógicas

No que se refere à abordagem da temática da violência de gênero em sala de aula, os dados revelam uma tensão permanente entre os limites impostos pelas estruturas curriculares e as tentativas docentes de inserção transversal do tema. Enquanto alguns/umas docentes reconhecem não abordar diretamente a questão, outros/as buscam estratégias a partir de seus campos disciplinares, como ocorre nas aulas de Biologia, Filosofia e Artes.

> "*A escola tem, ela tem agora, esqueci o nome, que é sobre violência. A violência na escola, seja qual for o tipo de violência, todas as escolas têm. É um grupo responsável, que é o pessoal da Crede, o pessoal do Conselho Tutelar, e aí esse grupo trabalha a violência em si, seja qual for a violência. Todo ano. Então tudo o que acontece esse grupo responsável precisa*

> *saber. Então não só a escola sabe como esse grupo é pra poder ficar, pra saber sobre decidir o que fazer ou trazer as informações pra escola. 'A escola tal, tá tendo muita dificuldade em violência sobre machismo', então aí eles vêm trabalhar isso. Quando é algo mais grave, no sentido, por exemplo, de assédio, menino assediando a menina, ou até violência mesmo, ameaça, aí já parte para uma instância mais séria*" (P1 – Professora de Biologia, 2025).

A professora de Biologia (P1) e o professor de Artes (P4) discorreram sobre a viabilidade de inserir a temática a partir dos próprios conteúdos curriculares, concebendo o currículo não como campo neutro de transmissão de saberes, mas como território fecundo para a problematização crítica, no qual as questões de gênero, corpo, identidade e violência podem ser entrelaçadas aos objetos específicos de cada área:

> "*No terceiro ano, quando a gente vai trabalhar genética, a gente está trabalhando formação. Aí, a gente já trabalha a questão do genótipo ao fenótipo. Então, eu tenho um genótipo, mas eu posso ter um fenótipo diferente. Já entra, aí, esse contexto. A gente consegue trabalhar isso no terceiro ano e, os alunos, por serem mais velhos, geralmente, já passam a entender até mais. Quando a gente explica: eu nasci com esse genótipo, eu sou assim, mas, fenotipicamente, eu quero ser assim. Então, o que pode mudar relacionado à genética*" (P1 – Professora de Biologia, 2025).

> "*Eu não vou dizer que eu trabalho, porque assim... a gente segue um currículo, né? Dentro desse currículo, praticamente não vai dar para a gente trabalhar tudo o que tem, porque é uma aula de Artes. Eu trabalho dentro da minha disciplina de formação para a cidadania; e aí, dentro de formação para a cidadania, eu sempre estou trazendo temáticas relacionadas, principalmente a questão dos alunos que são PCDs também, porque tem essa questão de exclusão deles. A gente vê que esses alunos que têm nome social também sofrem essa exclusão; a gente tenta trazê-los para os grupos. E o que deixa a gente feliz é ver que eles estão conseguindo se introduzir dentro das salas de aula.*

> [...]

> *Na minha época de estudante, a gente nem falava sobre isso. A gente não sabia nem o que era essa questão de gênero. Eles utilizavam as palavras chulas, como a gente chama, né? O 'veado', a 'sapatão', o 'menino de trejeitos'. E isso afetava, acredito que mais ainda, a mente das pessoas naquela época, porque as pessoas estão em uma transformação. Hoje eles são homens, amanhã eles são mulheres; hoje eu sou mais masculinizado, hoje eu sou mais 'feminizado'. E aí, o que eu geralmente costumo dizer até aos alunos é: a gente tem que aprender a respeitar as diferenças. Porque, se nós somos diferentes fisicamente, então, mentalmente, nós também somos diferentes. E essa nossa diferença é que a gente tem que aprender a lidar e respeitar, principalmente quando é a nossa liberdade, né?*" (P4 – Professor de Artes, 2025).

Na disciplina de Matemática, a ausência de uma abordagem direta da temática confirma os limites impostos por uma concepção estrita do currículo e pela centralidade conferida aos conteúdos formais da área: "*Se tiver* [como], *eu nunca abordei, não*" (P2 – Professor de Matemática, 2025). A fala revela a inexistência de práticas sistemáticas voltadas à discussão das questões de gênero e diversidade e expõe uma compreensão restritiva do campo matemático, frequentemente percebido como neutro, objetivo e impermeável às problemáticas sociais, o que contribui para a manutenção de silêncios pedagógicos no cotidiano escolar.

P3 pontua de modo mais elaborado os limites curriculares e as possibilidades de inserção crítica do tema na formação filosófica, reconhecendo tanto os entraves históricos quanto as brechas pedagógicas que permitem tensionar tais ausências:

> "*Muito ou pouco, na verdade, por conta da própria estrutura curricular, né? A gente consegue fazer inserção, porque, no caso da história da filosofia, a gente trabalha com autores e autoras. Normalmente, o que a gente imagina, quando a gente pensa em um determinado período que a gente vai trabalhar, são autores específicos. Sei lá, na teoria do conhecimento, os nomes são masculinos. Mas isso porque, na história da filosofia, os nomes que se destacam são nomes masculinos. Então, assim, pelo menos para a gente pensar... mulheres capazes de fazer reflexão, né? Algum tipo de autonomia dentro da filosofia, na cronologia, é mais complicado. Mas a gente consegue inserir.* [...]
>
> *Aí, a partir da inserção das mulheres, é possível conversar sobre o porquê de elas não serem tão presentes. Então, onde elas estão? Será que elas não estão pensando nessas questões? Por que elas não apareceram? E aí a gente consegue provocar alguma coisa de maneira paralela. Aí, dentro da própria discussão, já quando a gente chega na filosofia contemporânea, tem temas que são específicos, aí já é mais fácil, porque você consegue tratar o tema mesmo*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

O depoimento explicita como a estrutura histórica do campo filosófico, marcada pela hegemonia masculina, opera como um dispositivo de exclusão simbólica, invisibilizando a produção intelectual das mulheres e restringindo as possibilidades de identificação e representação no espaço escolar. Ao reconhecer tais lacunas, a docente aponta para a potência crítica da disciplina, pois ao problematizar a própria ausência feminina na tradição filosófica, abre espaço para interrogações que tensionam as bases do saber legitimado, produzindo deslocamentos epistemológicos e pedagógicos.

A fala da professora evoca a crítica de Butler (2015) à matriz filosófica platônica, que institui a inteligibilidade por meio da exclusão rigorosa de mulheres, escravizados/as, crianças e animais, relegados/as ao papel de outros/as, subalternizados/as e destituídos/as de legitimidade reflexiva. Essa operação hierarquiza corpos e fundamenta uma concepção de humanidade centrada no sujeito masculino, proprietário, autônomo e desincorporado, cuja racionalidade se afirma pela negação das materialidades circundantes.

A razão se revela, assim, uma ficção que se instala num corpo fingindo não o ser, apagando vulnerabilidades e finitude ao mesmo tempo em que projeta esses atributos sobre os/as marginalizados/as. Essa masculinização da razão constitui um efeito simbólico que desmaterializa certos corpos para sustentar a ilusão de uma racionalidade universal e desencarnada, produzindo uma desigualdade de reconhecimento em que o feminino e outras corporalidades dissidentes servem apenas como suportes silenciosos (BUTLER, 2015).

As falas docentes desvelam a força normativa que perpassa o currículo e as fissuras pelas quais se tornam possíveis deslocamentos críticos, capazes de tensionar hierarquias simbólicas e reinscrever outras formas de existência, reconhecimento e elaboração

subjetiva no espaço escolar. Ainda que o currículo formal frequentemente silencie essas questões, despontam brechas pedagógicas que permitem articular práticas transversais e ampliar as leituras das violências e das desigualdades, embora tais movimentos permaneçam atrelados à iniciativa individual dos/das docentes, o que instaura uma distribuição desigual do acesso a debates qualificados.

Esse caráter precário das intervenções aponta a urgência de políticas institucionais que assegurem a inscrição dessas problemáticas no projeto pedagógico, deslocando-as do campo da exceção para o da legitimidade curricular (MODESTO *et al*., 2025).

Formação docente e enfrentamento das violências

A demanda por formação continuada aparece de modo contundente nos discursos docentes, sendo compreendida como condição fundamental para o enfrentamento da violência de gênero no contexto escolar. Os/As participantes apontam lacunas em sua formação inicial, destacando que a maioria não teve contato sistemático com debates sobre gênero, sexualidade e direitos humanos durante a graduação. Esse déficit repercute diretamente nas dificuldades de intervenção pedagógica e na insegurança diante de situações complexas, reiterando a urgência de processos contínuos de qualificação profissional.

Quando questionados/as sobre recursos ou formações que poderiam auxiliar a lidar de modo mais consistente com a temática da violência de gênero, destaca-se a necessidade de formação continuada especializada e de atualização profissional:

> *"Algum curso, tem que ser online. Sei quantas horas, com um especialista, psicóloga, alguma coisa assim, da área, né? Porque aí, na faculdade, a gente não tem essa disciplina, essa cadeira. É coisa de agora pra agora também, né? O povo tomou mais coragem de denunciar. Não é coisa antiga, né? Quem tem formação meio antiga não teve essa convivência, nem na faculdade, nem no estágio. Vai aprendendo no dia a dia mesmo. É uma formação mais aprofundada*" (P2 – Professor de Matemática, 2025).

Além disso, aparece com força um discurso que articula formação pedagógica, produção de materiais didáticos e abordagem interdisciplinar, apontando a necessidade de estratégias estruturadas que transcendam iniciativas isoladas:

> *"Porque o aluno precisa também ter essa curiosidade pra poder aprender, porque, às vezes, eles falam sem ter um conhecimento prévio, né? Por isso que a gente chama de preconceito: essa prévia eles precisam ter. E eu acredito que, se nós tivéssemos materiais pedagógicos, formações com pessoas dentro da área, a gente tenta até trazer a questão de leis dentro da escola, né? A escola não admite a questão do bullying.*
>
> [...]
>
> *O bullying, o aluno pode ser até remanejado de uma escola pra outra por conta disso. E, se a gente tivesse realmente essa questão de uma pessoa formada, que tivesse, não vou dizer uma formação, mas que tivesse um estudo dentro dessa área de gênero e passasse pra gente um material didático que fosse realmente interdisciplinar, digamos assim, né? que pudesse*

> *ser trabalhado em todas as disciplinas, eu acreditaria que melhoraria muito essa questão de gênero dentro da escola*" (P4 – Professor de Artes, 2025).

As propostas de cursos, oficinas práticas, produção de materiais pedagógicos interdisciplinares e formações compulsórias revelam a compreensão de que o enfrentamento das violências de gênero exige sensibilização, mas também instrumentalização teórica e metodológica consistente. A escola precisa assumir um papel ativo na problematização das normas de gênero, rompendo com pedagogias que, ao evitarem o conflito, acabam por legitimar processos de exclusão (LOURO, 2018).

Os excertos evidenciam um dado central para a compreensão das violências de gênero no contexto escolar: a assimetria na sensibilidade, na percepção e no engajamento diante dessa temática, marcada por uma clivagem de gênero.

> "*Então, assim, eu estou dizendo que eu sei o que é violência de gênero, mas os meus colegas homens eu não sei se eles sabem. Até mesmo as meninas, às vezes, a gente comenta e a pessoa não percebe. Então, tem a ver também com a nossa própria formação, com como a gente chega na escola, com como a gente é sensível para determinadas questões, porque, às vezes, passa despercebido.*
>
> [...]
>
> *Não é exatamente falta de interesse, mas, assim, nem todo mundo se mobiliza pelas questões relativas à violência de gênero. Tem muito a ver com a experiência própria de cada sujeito. Você começa a perceber isso antes ou depois, porque, quando a coisa está ruim, aí você percebe, mas, antes de ser ruim para você, é muito difícil você perceber*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

A dúvida da docente sobre a percepção de seus colegas homens desvela um elemento estrutural que transcende disposições individuais, remetendo a processos históricos de socialização diferencial que produzem modos distintos de significar a violência no cotidiano escolar. À luz de Bourdieu (2012; 2007), essa assimetria perceptiva é efeito da dominação masculina inscrita nos esquemas de julgamento e ação. O patriarcado distribui desigualmente as responsabilidades morais, atribuindo às mulheres o cuidado e a vigilância ética, enquanto preserva os homens desses encargos. Assim, a violência de gênero é naturalizada como um 'problema feminino', o que explica por que a mobilização e a denúncia partem, majoritariamente, das mulheres. Trata-se da violência simbólica em operação: ela torna opaca a insensibilidade masculina e hiper-responsabiliza o feminino.

A sensibilidade a essas violências é socialmente produzida e perpassada pela experiência vivida. O patriarcado gera zonas de conforto simbólico para homens cisgênero e heterossexuais, resguardando-os das discriminações explícitas. Essa desigualdade perceptiva não é uma lacuna técnica, mas uma estrutura social generificada que organiza afetos e silenciamentos. Para a professora de Filosofia (P3):

> *"Apesar de, primeiro, saber se os professores têm um afim de pensar esse tema, tem a ver, primeiro, com a disponibilidade. Porque eu não sinto a abertura de todos os colegas para debater essa questão. Mas, existindo essa possibilidade, vamos supor que nós temos aqui o cenário ideal e é algo que todo mundo está querendo aprender sobre esses temas, então acho que oficinas, né? coisas que tenham a ver com uma coisa mais prática, porque, às vezes, o que é muito teórico também não é interessante para quem está começando a aprender.*
>
> [...]
>
> *Da mesma forma que os estudantes estão bem no início desse debate, eu acho que muitos de nós também estão, né? Então, são coisas simples, mais práticas mesmo. Acho que momentos de oficinas seriam interessantes. Não sei se surte muito efeito campanha com cartazes, com dados, com informativo* [...] *É, de verdade, eu acho que uma coisa que seja compulsória, no sentido de que é obrigação participar, me parece melhor do que esperar que as pessoas tenham vontade própria de buscar o conhecimento*" (P3 – Professora de Filosofia, 2025).

As entrevistas evidenciam um dos impasses centrais na abordagem das violências de gênero no espaço escolar: a fragmentação disciplinar como estratégia recorrente de evasão da responsabilidade coletiva. A afirmação de que determinados temas 'não pertencem à área', considerando-os 'periféricos', não expressa apenas limites curriculares, mas uma concepção tecnicista da docência, que compartimentaliza o saber e dissocia o conhecimento científico da responsabilidade ética. Tal lógica sustenta a ideia de que questões como violência contra a mulher, racismo e desigualdades sociais seriam prerrogativas exclusivas das Humanidades, isentando outras áreas de um engajamento mais amplo na formação cidadã (COUTINHO & ROTTA, 2024):

> *"A gente tem essa dificuldade, por exemplo, quando vai trabalhar a violência da mulher ou o Dia da Consciência Negra. Sempre tem assim: 'Ah, eu não sou dessa área, eu não sei trabalhar esse tema'. Então, esse é o ponto. Às vezes, a gente até tenta, são formações. Quando vem uma formação relacionada à questão de violência, seja ela de gênero, quem vai é o pessoal de humanas. Então, é uma formação no geral, para todos os professores, mas isso a gente não tem. Quando tem, é uma palestra, mas precisava ter mais. Até porque, por exemplo, eu sou da Biologia, mas sou diretora de turma e tenho que entender de vários temas para trabalhar na formação cidadã*" (P1 – Professora de Biologia, 2025).

O deslocamento da responsabilidade pedagógica revela uma divisão simbólica do trabalho, na qual o cuidado e a mediação permanecem restritos a campos feminilizados. Essa dinâmica reproduz a lógica patriarcal na escola, desvalorizando as dimensões afetivas e éticas da docência. A resistência ao debate manifesta-se como mecanismo defensivo contra a desestabilização de identidades e posições de poder, gerando silenciamentos (SAFFIOTI, 2015; SILVA & ROTTA, 2025).

Diante disso, a formação docente em gênero torna-se politicamente urgente para interrogar esquemas naturalizados de percepção e ação. Experiências que articulam teoria e escuta transformam a cultura escolar, convocando a instituição a assumir sua função ético-política na construção de novos modos de existência (JOHANN, ARNT & GANDIN, 2025). Conceber a escola como espaço público implica reconhecer a docência

como prática crítica e sensível, onde ensinar é, sobretudo, um gesto de cuidado com a vida (GIROUX, 1997).

Assim, a partir das entrevistas que sustentaram esta pesquisa, este artigo convoca os/as professores/as a se implicarem em uma ação política que ultrapasse o recolhimento, ainda que necessário, das redes cotidianas de solidariedade e apoio mútuo. Trata-se de afirmar a docência como prática ética e política, na qual cada gesto pedagógico se inscreve em um horizonte coletivo mais amplo, sem que isso implique adesão acrítica às formas instituídas da militância ou submissão a agendas alheias às experiências e demandas docentes.

Nessa perspectiva, o engajamento diante da problemática configura-se como exercício crítico capaz de deslocar evidências, tensionar normas e produzir intervenções que, enraizadas nas experiências singulares, contribuam para a construção compartilhada de outras formas de existir, educar e transformar (BOURDIEU, 2012).

Considerações finais

Esta investigação indica que a violência de gênero na escola não se restringe a episódios isolados, caracterizando-se como dispositivo estrutural de tramas discursivas, curriculares e institucionais, operando nas micropolíticas cotidianas que regulam corpos, afetos e identidades através de regimes de visibilidade e pertencimento. Nos relatos docentes, essa estrutura se manifesta em práticas como a recusa do nome social, a divisão sexual das atividades escolares e a naturalização do bullying, que funcionam como tecnologias normativas capazes de reiterar hierarquias e produzir subjetividades marcadas pelo silenciamento e pela exclusão.

Os dados revelaram a escola como espaço ambivalente, instância de proteção e de vulnerabilização, de cuidado e de controle. Ela foi apresentada como lugar privilegiado de formação cidadã, mas também operou, muitas vezes não intencionalmente, como aparelho de reprodução das matrizes cisheteronormativas que estruturam o laço social, tornando-se território de disputas simbólicas sobre modos legítimos de existir. Essa normatividade não se impôs sem meneios, visto que nas falas dos/das entrevistados/as despontaram brechas críticas capazes de tensionar silêncios curriculares e apontar caminhos para práticas comprometidas com a diversidade.

Tais fissuras, porém, permaneceram dependentes da iniciativa individual, evidenciando a fragilidade institucional das ações de enfrentamento. Essa fragilidade reforça a urgência de políticas educacionais que inscrevam a violência de gênero nos projetos pedagógicos, nos currículos e nos processos formativos, superando a lógica da exceção e do voluntarismo. A formação docente mostrou-se central para ampliar repertórios conceituais e promover deslocamentos subjetivos capazes de interrogar esquemas enraizados

de percepção e ação. Processos formativos que articulem teoria crítica, escuta e metodologias participativas despontam, assim, como condição para intervenções pedagógicas comprometidas com a dignidade da vida escolar.

Partimos do pressuposto de que o enfrentamento da violência de gênero implica deslocar as fronteiras do reconhecível, do dizível e do vivível no espaço escolar. Por essa razão, este estudo não busca oferecer respostas conclusivas; antes, sustenta a inquietação crítica como horizonte epistemológico e político, convocando educadores/as, gestores/as e pesquisadores/as a habitar o desconforto como condição para a problematização das normatividades e a reinvenção das práticas educativas. A educação afirma-se, dessa forma, como prática de liberdade, na qual cada gesto pedagógico carrega a potência de desestabilizar, ainda que gradualmente, as engrenagens simbólicas que sustentam as desigualdades e a dominação.

Recebido em: 28/02/2026; Aprovado em: 19/07/2026.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ética e Cidadania*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13607. Acesso em: 8 ago. 2024.

BUTLER, Judith. Corpos que importam (*Bodies that Matter*). *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/9979. Acesso em: 14 fev. 2026.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COUTINHO, Maria Beatriz Dias & ROTTA, Jeane Cristina Garcia. Feminismo na percepção de professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental e suas práticas docentes. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 394-416, 2024.

FALEIROS, Eva. Violência de gênero. In: TAQUETTE, Stella R. (Org.). *Violência contra a mulher adolescente-jovem*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2007. p. 61-67.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOHANN, Rúbia Taís; ARNT, Gabriel Schenkmann & GANDIN, Luís Armando. Trabalho docente e conservadorismo: impactos e resistência em sala de aula. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 19, n. 45, p. 1155-1173, 2025. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2237. Acesso em: 13 fev. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 62, e216216, 2021.

MODESTO, João Gabriel *et al*. Conservadorismo na educação: análise a partir da orientação à dominância social e ao autoritarismo. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 19, n. 45, p. 1141-1154, 2025. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2218. Acesso em: 13 fev. 2026.

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

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero no Brasil atual. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. especial, p. 443-461, out. 1994. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/24327190. Acesso em: 13 fev. 2026.

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SILVA, Rúbia Estefania Pinto da & ROTTA, José Cláudio Garcia. Violência de gênero como tema na educação em Ciências: uma proposta de formação continuada para docentes do ensino fundamental. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 32, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-23. Acesso em: 13 fev. 2026.

SANTOS, Carolina da Silva, CORRÊA, Gabriel Siqueira & SEPÚLVEDA, Jose Antonio Miranda. A sala de aula como espaço de pregação e racismo: análise da intervenção de agentes religiosos/as em uma escola pública. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 19, n. 45, p. 1103-1118, 2025. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2601. Acesso em: 13 fev. 2026.

VIANNA, Claudia & UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.