

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA OLINDA DE MATTOS POERSCHKE

**VIOLÊNCIAS CONTRA PROFESSORAS NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2026

MARIA OLINDA DE MATTOS POERSCHKE

**VIOLÊNCIAS CONTRA PROFESSORAS NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cadoná

Frederico Westphalen /RS

2026

P798v Poerschke, Maria Olinda de Mattos

Violências contra professoras no Ensino Médio : uma análise das políticas públicas educacionais brasileiras / Maria Olinda de Mattos Poerschke. – 2026.

84 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientadora: Dra. Eliane Cadoná.

1. Violência escolar. 2. Violência contra a mulher. 3. Políticas públicas educacionais. I. Cadoná, Eliane. II. Título.

CDU 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

**VIOLÊNCIAS CONTRA PROFESSORAS NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

MARIA OLINDA DE MATTOS POERSCHKE

BANCA EXAMINADORA

Profa Doutora Eliane Cadoná (Orientadora)

Profa Doutora Hildegard Jung (Unilassale)

Prof Doutor César Ribolli (URI)

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa, que aborda a violência contra as professoras no ensino médio a partir de uma análise das políticas públicas educacionais brasileiras, representa muito mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica. Ela simboliza a síntese de uma trajetória profissional construída ao longo de 30 anos dedicados à educação.

Este trabalho nasce da vivência concreta como professora e gestora escolar, atuando na direção, na supervisão e no setor financeiro — experiências que fundamentaram um olhar reflexivo, crítico e sensível sobre a realidade investigada. Assim, esta pesquisa não é apenas um exercício acadêmico, mas o resultado de uma caminhada marcada pelo compromisso com a escola pública e, sobretudo, com as mulheres que nela atuam e resistem diariamente.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela força e pela serenidade concedidas ao longo desta jornada, especialmente nos momentos em que conciliar responsabilidades profissionais, pessoais e acadêmicas exigiu ainda mais determinação, coragem e fé.

À minha orientadora, Prof.^a Eliane Cadoná, pela orientação criteriosa, pela escuta atenta e pelo rigor científico que fortaleceram esta pesquisa. Sua confiança, incentivo e sensibilidade foram essenciais para que eu não desistisse nos dias mais difíceis e para que pudesse transformar a experiência profissional acumulada em produção acadêmica consistente, fundamentada e comprometida com a realidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen (RS), pela oportunidade de aprofundar reflexões que, durante anos, foram vivenciadas na prática escolar. Aos professores e professoras do Programa, pelas contribuições teóricas que ampliaram meu entendimento sobre gênero, violência escolar e políticas públicas educacionais, qualificando o debate apresentado neste estudo.

À minha família, pelo apoio constante. Aos meus filhos e ao meu companheiro, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo carinho silencioso e pela paciência generosa. Vocês são minha inspiração permanente e a razão maior de cada conquista.

Aos colegas e amigos de caminhada profissional, que, ao longo desses 30 anos, contribuíram para a minha formação humana e pedagógica. Cada desafio enfrentado na escola ajudou a construir o olhar que hoje fundamenta esta pesquisa.

Esta conquista reafirma uma convicção profundamente enraizada em minha trajetória: nunca é tarde para aprender, recomeçar e transformar a experiência em conhecimento científico. O mestrado representa a prova de que a formação é um processo permanente e de

que a Educação nos desafia a crescer continuamente, independentemente do tempo de atuação. Aprender é renovar a vida — é permitir-se florescer em cada etapa do caminho.

Por fim, agradeço a todas as professoras da educação básica que, apesar das múltiplas formas de violência e da constante desvalorização, seguem firmes na defesa da Educação pública. Que este estudo, inspirado na realidade vivida e na prática cotidiana da escola, possa contribuir para a construção de ambientes mais justos, seguros e respeitosos para as mulheres docentes.

Minha profunda gratidão.

RESUMO

A violência de gênero contra professoras no Ensino Médio constitui um fenômeno complexo, persistente e historicamente construído, que reflete desigualdades estruturais presentes na sociedade e reproduzidas no ambiente escolar. Essa violência manifesta-se de diversas formas, incluindo agressões verbais, simbólicas, psicológicas, físicas e digitais, afetando diretamente o bem-estar, a saúde mental e o desempenho profissional das docentes. Além disso, compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e interfere na construção de relações pedagógicas baseadas no respeito e na confiança. Estudos nacionais e internacionais indicam que o Brasil apresenta elevados índices de violência contra professores, sendo as mulheres particularmente vulneráveis em razão da associação histórica entre autoridade e masculinidade, o que contribui para a deslegitimação da autoridade pedagógica feminina. Nesse contexto, compreender a violência de gênero no espaço escolar torna-se fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes e para a promoção de ambientes educacionais mais seguros, equitativos e inclusivos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas, legislações e políticas públicas relacionadas à violência contra professoras. Foram examinados documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais e sistemas nacionais de prevenção, além de programas nacionais e estaduais vinculados às políticas educacionais. A análise, com base em Minayo, foi orientada por uma perspectiva conceitual sobre violência escolar, considerando o gênero como categoria central para compreender as relações de poder presentes no ambiente escolar. Os resultados evidenciam que a violência contra professoras é uma realidade significativa e multifacetada, não se restringindo a episódios isolados, mas constituindo um fenômeno estrutural vinculado às desigualdades de gênero e à desvalorização da profissão docente. As formas mais recorrentes incluem agressões verbais, desrespeito à autoridade pedagógica, intimidações e violência simbólica, fatores os quais contribuem para o adoecimento emocional, o estresse e a desmotivação profissional. Observou-se que, embora existam políticas públicas que reconheçam a importância da promoção de ambientes escolares seguros, há um distanciamento entre as diretrizes normativas e sua efetiva implementação nas instituições de ensino. A ausência de suporte governamental adequado às escolas e a naturalização dessas práticas dificultam o enfrentamento da violência e reforçam a vulnerabilidade das docentes. Embora a legislação educacional Brasileira disponha de dispositivos gerais de proteção, não existe, até o momento, uma legislação federal específica voltada exclusivamente ao enfrentamento da violência contra as professoras no exercício da docência. A proteção às educadoras encontra-se diluída em normativas mais amplas, como a Lei Maria da Penha. Por outro lado, iniciativas baseadas na formação continuada, na educação em direitos humanos e na valorização profissional demonstram potencial para reduzir os índices de violência e fortalecer o ambiente escolar. Conclui-se que o enfrentamento da violência contra professoras exige políticas integradas, apoio governamental — especialmente no âmbito estadual — e maior autonomia das coordenadorias regionais para organizar programas e ações educativas voltadas ao respeito, à equidade e à valorização docente, contribuindo para uma educação mais humanizadora e comprometida com a dignidade docente.

Palavras-chave: Violência; Professoras; políticas educacionais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 MÉTODO	5
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Violências contra as mulheres	18
3.2 Políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres	22
3.3 A Lei Maria da Penha, Educação e Políticas Públicas	28
3.4 Um breve conceito de violência e políticas públicas	30
3.5 Políticas educacionais de enfrentamento à violência às professoras	33
4 AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL E ESTADUAL SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E DE GÊNERO CONTRA PROFESSORAS	36
4.1 Referencial curricular gaúcho - temas contemporâneos e transversais no ensino médio	37
4.2 A violência contra as professoras e as respostas das políticas educacionais brasileiras	40
4.3 A Constituição Federal de 1988: Fundamentos das Políticas Públicas Educacionais sobre a violência contra as professoras	42
4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Prevenção da Violência contra Professores (as): Equidade e Formação Integral como Estratégias de Proteção	44
4.5 Segurança Escolar para Docentes no Plano Nacional de Educação: Uma análise das Metas e Estratégias	45
4.6 Políticas Públicas educacionais de enfrentamento à violência escolar: O Programa a escola que protege (ProEP)	48
4.7 O que é o Programa Escola que protege? (ProEP)	49
4.8 Relação entre a BNCC e as Políticas Públicas educacionais de enfrentamento contra a violência das professoras	50
4.9 A BNCC e a Violência de gênero contra as professoras	52
4.10 A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no enfrentamento da violência contra professoras	54
4.11 A Lei de Combate ao Bullying e a violência contra professoras: uma análise de dados do INEP, CNTE e UNESCO	56
4.12 A importância do CIPAVE no combate à violência contra as professoras no Rio Grande do Sul	58
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	60
6. REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a explorar a delicada questão da violência de gênero dirigida às professoras no Ensino Médio. Ao abordar essa problemática, no âmbito das políticas públicas educacionais, o estudo empreendeu uma análise das variadas formas de violência enfrentadas pelas educadoras, examinando suas implicações cruciais para a qualidade da educação e o bem-estar das relações entre alunos/as e professoras. Assim, a pesquisa investigou os fatores contextuais que contribuem para a manifestação da violência no ambiente escolar, destacando dinâmicas de gênero, poder e autoridade. Dados da UNESCO (2017) revelaram que 34% dos/as professores/as mundialmente relatam violência física ou verbal, enquanto, no Brasil, a CNTE (2018) aponta que 25% dos/as educadores/as sofrem violência, frequentemente ligada às questões de gênero. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) coloca o país entre os índices mais altos do mundo no ranking das agressões contra professores e os mesmos têm se mantido estáveis nos últimos anos.

Destaca-se que os dados descritos nos próximos parágrafos foram retirados da Pesquisa Talis (Relatório Nacional, 2018/2019, p. 21.22), a qual está disponível no site da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, edições de 2018/2019 e 2013/2014), e trouxeram uma comparação internacional, que reflete as dificuldades enfrentadas por educadores/as em diferentes contextos.

Um estudo da Universidade de São Paulo (2022) revelou que 40% dos/as professores/as do Ensino Médio relataram experiências de violência de gênero, afetando negativamente seu desempenho profissional e bem-estar emocional. Adicionalmente, uma pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (2023) indicou que escolas com políticas educacionais focadas em igualdade de gênero e formação para respeito mútuo apresentaram uma redução de 30% nos casos de violência contra professores. Compreender a complexidade do fenômeno é essencial para desenvolver políticas educacionais eficazes que promovam igualdade de gênero, conscientização e formação, visando um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Nesse sentido, o foco específico da pesquisa foi direcionado à violência de gênero voltada às professoras no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, uma problemática séria que potencialmente repercute de maneira adversa, tanto nas educadoras quanto nos/as estudantes.

É imperativo reconhecer que a violência de gênero contra as professoras transcende as

barreiras das agressões físicas, englobando também comportamentos verbais, psicológicos, e sociais que discriminam ou desrespeitam com base em questões de gênero. De acordo com Saffioti (2015), a violência de gênero está profundamente enraizada nas relações de poder e na desigualdade de gênero, manifestando-se de maneiras sutis e explícitas. Nesse cenário, a pesquisa se propôs analisar as políticas públicas educacionais que podem contribuir para a prevenção e combate a essa problemática.

A abordagem de combate à violência de gênero no ambiente escolar é delineada não apenas como uma responsabilidade, mas como uma necessidade. A implementação de políticas escolares que fomentem a igualdade de gênero, programas de conscientização sobre a violência e o oferecimento de formação dialógica e com vistas à problematização da questão a educadores/as e estudantes/as são estratégias essenciais. Almejando um ambiente escolar equitativo e inclusivo, esperava-se que os resultados deste estudo fornecessem informações valiosas para educadores/as, gestores/as escolares, formuladores/as de políticas e profissionais de saúde mental. A pesquisa buscou contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, promovendo um ambiente escolar que priorize a igualdade, a equidade, o respeito e a inclusão.

A abordagem de combate à violência de gênero no ambiente escolar é delineada não apenas como uma responsabilidade, mas como uma necessidade. A implementação de políticas escolares que fomentem a igualdade de gênero, programas de conscientização sobre a violência e o oferecimento de formação dialógica e com vistas à problematização da questão a educadores/as e estudantes/as são estratégias essenciais. Almejando um ambiente escolar equitativo e inclusivo, espera-se que os resultados deste estudo forneçam informações valiosas para educadores/as, gestores/as escolares, formuladores/as de políticas e profissionais de saúde mental. A pesquisa buscou contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, promovendo um ambiente escolar que priorize a igualdade, a equidade, o respeito e a inclusão.

A escolha de abordar a problemática da violência contra professoras no contexto do ensino médio foi motivada pela crescente necessidade de compreender e enfrentar questões relacionadas à violência no ambiente escolar. Embora existam pesquisas sobre o tema, as quais foram exploradas, como é possível acompanhar na sessão seguinte, a violência dirigida a educadoras ainda necessita de uma análise mais aprofundada para promover um ambiente educacional saudável e equitativo.

A justificativa para este estudo é multifacetada e fundamenta-se em diversos aspectos. Primeiramente, a violência contra professoras é uma realidade que, embora muitas vezes

silenciada, pode ter impactos profundos tanto na vida delas quanto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A violência no ambiente escolar não apenas prejudica a saúde mental e física das professoras, mas também afeta negativamente a dinâmica de sala de aula e o desempenho dos/as estudantes. Compreender os fatores contextuais que contribuem para violência constitui condição fundamental para elaboração de estratégias que promovam o debate crítico e, conseqüentemente, a busca por outras formas de relação pautadas no diálogo e na criticidade histórica que leva a essa realidade. Compreender e enfrentar a violência contra professoras no ensino médio é fundamental para contribuir significativamente para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam um ambiente educacional igualitário, respeitoso e propício ao crescimento acadêmico e emocional de todos/as os/as envolvidos/as.

Sou professora há 25 anos, atuando tanto no estado quanto no município. Minha trajetória na educação é marcada por desafios, aprendizados e um compromisso constante com a formação de meus/as alunos/as. Nesta dissertação de mestrado, busquei aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre minha experiência como educadora.

Sou formada em letras, com habilitação em português e inglês, além de suas respectivas literaturas. Embora não tenha feito o magistério para atuar nas séries iniciais, minha experiência com o 5º ano foi extremamente gratificante e enriquecedora. Essa vivência me permitiu compreender a importância da base educacional e o impacto que podemos ter na formação dos e das alunas. Além da graduação, possuo uma pós-graduação em literatura e interdisciplinaridade e em gestão escolar, que me proporcionou uma visão mais ampla sobre a relação entre diferentes áreas do conhecimento e literatura. Também realizei um curso técnico em multimeios didáticos, pois acredito que o uso de tecnologias é essencial para o ensino contemporâneo.

Com o passar dos anos, acumulei experiências em supervisão e vice-direção, e atualmente exerço a função de gestora da escola (no estado) e de docente no município, espaço em que trabalho com turmas do 9º ano em português e arte. Essas funções me permitiram desenvolver habilidades de liderança e gestão, além de me proporcionar uma visão mais ampla sobre os desafios enfrentados nas instituições de ensino.

Acredito que a tecnologia é uma aliada fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sempre busquei atualizar-me em recursos tecnológicos, pois eles têm colaborado em tornar as minhas aulas mais dinâmicas e interativas. As ferramentas digitais no contexto devem ser prioritárias no planejamento escolar, pois reconheço que os/as alunos/as de hoje estão cada vez mais conectados/as e precisam de um ensino que dialogue com suas realidades.

A decisão de ingressar no mestrado foi motivada pela necessidade de me atualizar nos conhecimentos em educação. Apesar das demandas diárias e da falta de tempo, sinto que é fundamental continuar aprendendo e me aprimorando como educadora. O mestrado representa uma oportunidade de refletir sobre minhas práticas, trocar experiências com outros/as profissionais e contribuir para a melhoria da educação.

Este trabalho é uma etapa importante na minha trajetória profissional. Estive motivada para explorar novas abordagens e metodologias que possam enriquecer minha prática docente e beneficiar meus/as alunos/as. Acredito que, por meio da educação, podemos transformar vidas e construir um futuro melhor.

A escolha do tema sobre a violência de gênero contra professoras no Ensino Médio se justifica por várias razões socioculturais e educacionais, especialmente no contexto da adolescência, fase em que os/as alunos/as estão em pleno processo de construção da identidade, marcada por questionamentos e atitudes subversivas. Esses comportamentos, em muitos casos, são direcionados à figura de autoridade, exemplo das professoras, que muitas vezes, em minha experiência, são percebidas por traços associados ao cuidado e à figura materna. Para além desse aspecto, cabe destacar que as questões de gênero transversalizam o espaço escolar e, com elas, lógicas machistas, patriarcais e misóginas que também fazem parte da formação identitária dos e das estudantes. Tais aspectos podem gerar uma subversão de autoridade, expondo as docentes a práticas desrespeitosas e, em casos extremos, episódios de violência.

A figura feminina, nesse contexto, pode ser subjugada ou desvalorizada, dificultando a construção do respeito e aumentando a vulnerabilidade daquelas pessoas diante de atitudes discriminatórias e agressivas. Além disso, observo em minha prática, que muitas professoras não registram oficialmente as situações de violência, o que evidencia um ciclo de silenciamento, seja por temor de represálias das famílias de estudantes ou por descrença nas respostas institucionais.

O estudo desse tema foi portanto relevante não apenas para compreender o impacto da violência no ambiente escolar, mas também para refletir sobre os desafios das professoras e as estratégias necessárias para garantir um ambiente de respeito e segurança nas escolas. Abordar essas características contribui para a formação de uma consciência crítica sobre os valores sociais que sustentam a violência contra as professoras, assim como para a promoção de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs socialmente responsáveis.

2 MÉTODO

Para compreender de maneira aprofundada a problemática da violência contra professoras no ensino médio, realizou-se uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, utilizando como fonte o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Tal modalidade investigativa caracteriza-se pelo mapeamento, sistematização e análise da produção acadêmica acerca de determinado tema, possibilitando a identificação de tendências, lacunas, recorrências teóricas e abordagens metodológicas predominantes no campo investigado.

O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2018 a 2023, justificado pela necessidade de contemplar produções recentes, especialmente em um contexto marcado pela intensificação dos debates acerca das relações de gênero, das violências e do uso das tecnologias no ambiente educacional.

Os descritores utilizados na busca foram: “Professoras *and* gênero *and* violência”, “Violência *and* professoras”, “Violência *and* escola”, “Violência *and* professoras *and* Ensino Médio” e “Professoras *and* gênero *and* ensino médio”. A definição desses descritores orientou-se pela intenção de abarcar tanto estudos especificamente voltados à violência de gênero contra professoras quanto pesquisas mais amplas sobre violência escolar que apresentassem interface com o objeto desta investigação. A busca foi realizada diretamente no catálogo da CAPES, mediante a aplicação de filtros relativos ao idioma (português), ao tipo de produção acadêmica (teses, dissertações e artigos) e ao período delimitado.

No que se refere à constituição do *corpus* documental, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão previamente definidos e aplicados de forma sistemática. Como critérios de inclusão, consideraram-se: i) estudos que abordassem diretamente a violência contra professoras; ii) pesquisas que articulam gênero e docência; iii) trabalhos situados no contexto da educação básica, com ênfase no ensino médio; e iv) produções disponíveis integralmente para leitura. Por sua vez, os critérios de exclusão abrangeram: i) estudos voltados exclusivamente à violência entre estudantes; ii) pesquisas centradas em docentes do ensino superior sem relação com a educação básica; iii) trabalhos que abordassem violência escolar sem recorte de gênero; iv) produções duplicadas no banco de dados; e v) textos indisponíveis em sua versão integral.

A busca inicial resultou em 56 produções acadêmicas. Após a aplicação dos filtros e critérios estabelecidos, esse quantitativo foi reduzido para 12 trabalhos potencialmente

relevantes. Na sequência, procedeu-se à leitura integral dessas produções, aplicando-se rigorosamente os critérios de inclusão e exclusão anteriormente definidos. Ao final do processo, o *corpus* documental foi constituído por cinco produções académicas — entre dissertações de mestrado e teses de doutorado — que apresentaram aderência direta ao objeto de investigação.

Os dados dessas produções foram organizados em tabela elaborada no *Microsoft Word*, contemplando as seguintes informações: ano de defesa, palavras-chave, autoria, título do trabalho, instituição de ensino, programa de pós-graduação, tipo de produção e local de publicação. Posteriormente, tais informações foram sistematizadas no Quadro 1, com o objetivo de facilitar a visualização comparativa dos estudos analisados.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise Temática de Conteúdo, conforme proposta por Maria Cecília de Souza Minayo (2014). Essa metodologia, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, possibilita a identificação, interpretação e problematização dos núcleos de sentido presentes nos discursos e textos analisados, mediante leitura sistemática e aprofundada do material empírico. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas complementares.

Na primeira etapa, denominada pré-análise ou leitura flutuante, realizou-se uma leitura geral dos documentos selecionados, visando à organização do material e à identificação preliminar de temas recorrentes. Essa fase mostrou-se fundamental para a delimitação do *corpus* analítico e para o direcionamento interpretativo da pesquisa.

Na segunda etapa, correspondente à exploração do material, os dados foram desmembrados em unidades de significado e agrupados em categorias temáticas. Tais categorias emergiram do próprio material empírico, sendo igualmente orientadas pelas questões teóricas e pelos objetivos da investigação.

Por fim, na etapa de interpretação dos resultados, os conteúdos codificados foram analisados criticamente em diálogo com o referencial teórico adotado e com os objetivos da pesquisa. Buscou-se compreender os significados, contradições, permanências e silenciamentos presentes nas produções analisadas, bem como os impactos dessas dinâmicas sobre a prática docente feminina e sobre as políticas públicas educacionais.

A partir desse percurso metodológico, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos resultados. As principais categorias identificadas foram: i) “As

violências de gênero contra as mulheres: narrativas das professoras”, voltada à análise das narrativas de docentes acerca das violências vivenciadas em seus contextos profissionais; ii) “Violências contra a mulher no contexto profissional de professoras de línguas estrangeiras”, que investigou as formas pelas quais docentes dessa área percebem e experienciam as violências de gênero; iii) “A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção dos estudantes e professores de ensino médio”, centrada na compreensão das manifestações de violência simbólica relacionadas às questões de gênero no espaço escolar; iv) “Não é brincadeira: relatos de violências veladas e manifestações sofridas por professoras em uma instituição de ensino superior”, dedicada à análise das formas sutis e naturalizadas de violência dirigidas às docentes; e v) “Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola”, cujo objetivo consistiu em compreender como a violência contra a mulher atravessa o cotidiano de estudantes do ensino médio e se manifesta no ambiente escolar, considerando percepções, vivências e discursos de estudantes e docentes a partir de uma abordagem etnográfica.

Essa abordagem metodológica possibilitou não apenas o mapeamento da produção acadêmica existente sobre a temática, mas também a compreensão crítica dos avanços, limites e lacunas presentes no campo investigado, contribuindo para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa voltada à violência de gênero contra professoras no contexto escolar.

Quadro 1 – pesquisas selecionadas para o estado do conhecimento.

Sobrenome (Ano)	Título da Pesquisa	Tipo	Objetivo geral
Dias (2023)	As violências de gênero contra as mulheres: narrativas das professoras	Dissertação	Analisou as narrativas de professoras sobre a violência sofridas em seus contextos profissionais.
Oliveira (2023)	Violências contra a mulher no contexto profissional de professoras de línguas estrangeiras.	Dissertação	Investigou como as professoras de línguas estrangeiras experienciam e percebem as violências de gênero na sociedade.
Macri (2022)	A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção dos estudantes e professores de ensino médio	Dissertação	Compreendeu a percepção de estudantes e professores sobre a violência simbólica relacionada às questões de gênero no ensino médio
Lara (2023)	Não é brincadeira: relatos de violências veladas e manifestações sofridas por professoras em uma instituição de ensino superior.	Dissertação	Relatou e refletiu sobre as formas veladas manifestas de violência vivenciadas por professoras em uma instituição de ensino superior.

Ferreira (2016)	Violência Violência contra a mulher: Atravessamentos pela juventude e escola.	Dissertação	O objetivo da dissertação foi compreender como a violência contra a mulher atravessa a vida dos jovens do 1º ano do ensino médio, e se manifesta no ambiente escolar, analisou percepções, vivências e discursos desses (as) estudantes e professores e professoras, a partir de uma abordagem etnográfica, com foco nas relações de gênero e nas desigualdades sociais.
-----------------	---	-------------	--

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A dissertação de Dias (2023) analisou a violência de gênero contra as mulheres, com foco nas professoras da rede estadual em Lages (SC), uma cidade marcada por altos índices de feminicídio. Apesar de algumas ações implantadas pelo município para enfrentar esse problema, os dados recentes mostram que a violência contra a mulher ainda é alarmante. O estudo parte da pergunta sobre como as professoras narram suas experiências e percepções acerca dessa violência, abordando tanto os contextos familiares quanto profissionais. Com base em uma metodologia qualitativa, o trabalho evidenciou que a maioria das docentes conhece ou vivenciou situações de violência, sendo as formas psicológica e física as mais frequentes. As entrevistas revelaram ainda uma preocupante tendência à naturalização das

agressões e à culpabilização da vítima. Diante disso, o texto defendeu que a escola deve ser um espaço estratégico para promover o enfrentamento e a prevenção da violência de gênero, por meio da formação de toda a comunidade escolar. Assim, argumenta-se que é urgente garantir ambientes seguros e igualitários para meninas e professoras, especialmente em instituições educacionais.

Oliveira (2023) argumentou que a violência contra a mulher é uma realidade presente e impactante no contexto profissional de professoras de línguas estrangeiras em escolas públicas. A pesquisa foi realizada em uma cidade no interior de Minas Gerais. A autora defendeu que essa violência se expressa não só de maneira explícita, como o assédio sexual, mas também por meio de microviolências e microagressões machistas socialmente institucionalizadas, como piadas sexistas. Essas violências estão intrinsecamente ligadas às crenças e emoções das professoras sobre o assunto.

A feminilização histórica da profissão docente, especialmente no ensino das línguas, ajuda a desvalorizar e a vulnerabilizar as professoras em meio a essas agressões. A dissertação mostrou diferentes violências sofridas, a exemplo do assédio verbal, não-verbal e físico, micro agressões relacionadas à vestimenta, tratamento diferenciado em comparação aos colegas homens, que são mais ouvidos e respeitados, e questionamento excessivo da capacidade intelectual. Diz-se que as crenças das professoras sobre essa violência são complicadas e, por vezes, contraditórias. Reconheceram a violência de gênero e suas raízes sociais, ligando-a à sexualização do corpo feminino e às normas comportamentais impostas às mulheres. Por outro lado, ao mesmo tempo, podem sentir-se culpadas e duvidar de seus próprios comportamentos ou roupas como potenciais causas das agressões, ou relatar incidentes por não os considerarem "assunto de escola".

A pesquisa mostra que a escola, muitas vezes, falha em reconhecer e tratar essas violências, o que ajuda a silenciar as vítimas. Os sentimentos provocados por essas vivências são principalmente negativos, incluindo autculpa, humilhação, vergonha, medo e constrangimento. Essas emoções, ligadas às crenças referidas, muitas vezes levam as professoras a se sentirem impotentes e a silenciar.

Por fim, a tese destaca a necessidade de desnaturalizar e combater a violência de gênero no ambiente escolar. A autora defende a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa cultura de violência e a inclusão explícita do tema nos cursos de formação de professores (de línguas) e nas políticas institucionais, com o objetivo de promover reflexão crítica, letramento de gênero e a reestruturação das práticas sociais para reduzir essas agressões.

Macri (2022) investigou as questões simbólicas de gênero no ambiente escolar, sob a perspectiva de estudantes e professores do ensino médio. O estudo qualitativo utilizou grupos focais com alunos/as e entrevistas com professores para coletar dados, analisou como as relações de poder, as noções de identidade e diferença de gênero, o machismo e a LGBTfobia se manifestam e são percebidos na escola. A pesquisa apontou que a escola, embora potencialmente transformadora, frequentemente reproduz padrões sociais de desigualdade de gênero, muitas vezes de forma inconsciente, destacando a necessidade de formação docente e de espaços de discussão que promovam a cidadania e o respeito à diversidade para combater essa violência invisível, que se baseia em valores não questionados e que mantém desigualdades.

Lara (2023) abordou a violência de gênero no ambiente acadêmico, com foco nas experiências de professoras universitárias. Ela detalha as diferentes formas de assédio (moral, sexual, *mansplaining*, *maninterrupting*, *bropropriating*, *gaslighting*) e discriminação que as mulheres enfrentam, frequentemente normalizadas ou veladas. A pesquisa se aprofundou nas percepções e vivências de seis professoras, destacando a interseção entre questões de gênero, poder, maternidade e os desafios na conciliação da vida profissional e pessoal, e conclui que a desigualdade estrutural e a cultura misógina persistem, impactando a segurança e o bem-estar das docentes.

Para Rodrigues (2003), a formulação e a efetivação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres - e, por extensão, contra as professoras - dependem diretamente da mobilização social, da pressão de movimentos feministas e da democratização das estruturas estatais. Assim, justifica-se que a violência contra as professoras não é um fenômeno isolado, mas inserido em um contexto de disputas políticas por reconhecimento e direitos.

Para Priotto e Boneti (2009), a categorização violência na escola, da escola e contra a escola permite situar a violência de gênero com uma forma específica de agressão que se manifesta nesse espaço institucional e, muitas vezes, é dirigida contra as mulheres docentes em razão do seu gênero. Essa abordagem é fundamental, pois destaca que a escola, longe de ser neutra, reflete e reproduz desigualdades sociais e de gênero, sendo um espaço onde o machismo pode se manifestar de forma explícita ou velada.

Almeida e Bandeira (2016) trouxe os avanços nos direitos das mulheres no Brasil, ressaltando o papel do movimento feminista na conquista de políticas públicas protetivas, como a lei Maria da Penha (lei nº 11.340/2006). Esta legislação é um marco na luta contra a violência de gênero e deve ser considerada, também no espaço escolar, como ferramenta de

proteção e como fundamento para ações pedagógicas que promovam a igualdade de gênero. O artigo ressalta ainda a necessidade de superar a estrutura patriarcal que normaliza a violência e legitima comportamentos discriminatórios.

Fernandes (2021) examina ainda as políticas educacionais em planos estaduais de educação no Brasil, visando a superação da violência de gênero. A pesquisa analisa a presença de temas como gênero e violência em planos de cinco estados com as maiores faixas de feminicídio em 2017, selecionados para representar diferentes regiões do país. Constatou-se que, apesar da previsão legal para inclusão de gênero na educação como medida preventiva, a maioria dos estados analisados não possui políticas específicas implementadas ou sequer mencionadas em seus planos. O texto também discute a resistência de setores conservadores à inclusão da temática de gênero na educação, o que dificulta a criação e implementação dessas políticas essenciais para combater a violência e promover a igualdade.

A dissertação “Violência contra a mulher: Atravessamentos pela juventude e escola”, embora tenha sido defendida em 2016, sua inclusão neste trabalho se justifica pela expressiva pertinência temática e política que mantém até os dias atuais. O ano de 2016 foi um marco na educação brasileira em função da intensa disputa em torno da inserção das discussões de gênero no plano nacional, estadual, e municipal de educação. Conforme denunciado pela própria autora, houve, naquele período, uma onda de supressão da palavra gênero e de conteúdos correlatos nos documentos oficiais, motivada por pressões de grupos conservadores e religiosos que associam erroneamente a abordagem educacional do tema à chamada “ideologia de gênero”.

Essa conjuntura teve impacto direto sobre as práticas pedagógicas e formação de professores/as nos anos seguintes, provocando silenciosamente e omissões sobre temas como: desigualdade de gênero, direitos das mulheres e violência simbólica nas escolas. Desse modo, a dissertação de Ferreira (2016) antecipa questões estruturais que permanecem inalteradas e que ainda desafiam as políticas públicas educacionais. Sua pesquisa, ao focalizar os atravessamentos da violência de gênero na vida de jovens estudantes e no cotidiano escolar, oferece uma análise que permanece atual e essencial para a compreensão das resistências à equidade de gênero nos ambientes educativos.

Portanto, embora situada fora do recorte estritamente cronológico dos últimos cinco anos, a obra em questão é metodologicamente sólida, teoricamente consistente e politicamente alinhada com os desafios contemporâneos da educação brasileira, o que justifica plenamente sua utilização neste estudo. Observa-se ainda, no trabalho analisado acima que a violência de gênero nas escolas e universidades não se limita às estudantes: atinge diretamente também os

professores e as professoras, cujas experiências de assédio, discriminação e silenciamento ainda são pouco visibilizados nas políticas educacionais. Os trabalhos destacam esse problema social, revelando tanto avanços institucionais quanto persistentes lacunas na proteção das profissionais de educação.

O estudo de Furlin e Bido (2023) é exemplar nesse sentido. As autoras analisam as ações de enfrentamento à violência de gênero promovida por Instituições Comunitárias de Ensino (ICES) do Sul do Brasil. Embora aponte que tais instituições desenvolvem projetos relevantes junto à comunidade - como campanhas educativas e acolhimento psicossocial -, o estudo evidencia uma preocupante ausência de políticas efetivas dentro do próprio ambiente universitário. As autoras defendem que a atuação das universidades deve ir além do apoio externo, investindo também em uma formação continuada, escuta das professoras e combate às estruturas patriarcais que permeiam o meio acadêmico.

Complementando essa perspectiva, a dissertação “Não é brincadeira: relatos de violência velados e manifestos sofridos por professoras em uma instituição de ensino superior” aprofundou a análise a partir de um estudo qualitativo com professoras da área de ciências biológicas. O texto mostrou como a violência se manifesta tanto de forma explícita - por meio de assédio sexual e moral - quanto de modo sutil, através de desqualificação simbólica, silenciamento e atitudes misóginas normalizadas no cotidiano acadêmico. Essa abordagem traz à tona o impacto direto dessas violências sobre a produção científica e a saúde mental das docentes, revelando como as estruturas hierárquicas e o machismo institucionalizado minam o exercício pleno da docência feminina.

Além disso, o artigo de Viganò e Laffin, (2021), intitulado; “Mulheres, políticas públicas e combate a violência de gênero”, reforça o papel do Estado e da sociedade na construção de políticas públicas que considerem as desigualdades interseccionais enfrentadas pelas mulheres. As autoras destacaram que a violência de gênero contra professores/as deve ser compreendida como uma violação dos direitos humanos, e que sua persistência nos espaços escolares e acadêmicos demanda ações afirmativas com perspectiva feminista e interseccional.

Portanto, as ideias de autores e autoras que estudaram o tema em questão convergem na necessidade de se encarar a escola e a universidade como espaços que tanto reproduzem quanto podem combater a violência de gênero. Garantir a segurança de quem sofre violência, além do respeito e voz é condição básica para que a educação cumpra seu papel emancipador. É urgente, como propõem os estudos, que se construam políticas institucionais de prevenção, escuta ativa, responsabilização de agressores e formação ética, com foco na promoção da

igualdade de gênero e dos direitos humanos dentro das instituições educativas.

As leituras flutuantes que foram realizadas no início do trabalho, com destaque em violência contra as professoras e as Políticas Públicas Educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reforçam a importância da educação para os direitos humanos, a equidade de gênero e a convivência ética. Esses documentos indicam a urgência de promover práticas pedagógicas que desenvolvam a empatia, a tolerância e o respeito à diversidade, bem como a formação continuada de professores para lidarem com as situações de violência.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96 e o Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) oferecem respaldo legal para que ações educativas sejam implementadas com vistas à garantia da dignidade, da igualdade de oportunidades e da não discriminação no ambiente escolar.

Os estudos revisados ofereceram um panorama da violência de gênero no contexto educacional brasileiro, mostrando tanto as manifestações diretas dessa violência (por exemplo, violência mental e física) quanto as formas e estruturas simbólicas. No entanto, existiu uma lacuna significativa na falta de uma análise abrangente das políticas educacionais específicas para a violência baseada no gênero dirigida às professoras do ensino médio à nível nacional e estadual.

Apesar da quantidade de investigações centradas nas experiências e percepções individuais da violência, ainda se faz necessária uma análise sistemática das diretrizes políticas e da implementação nas escolas. Este estudo visou preencher essa lacuna realizando uma análise detalhada e comparativa das políticas educacionais brasileiras em relação à violência contra às professoras. O foco foi examinar os conceitos contidos nessas políticas, e os tipos de violência que foram analisados nas diretrizes educacionais específicas para esse grupo. Dessa forma, esperou-se contribuir para uma melhor compreensão e entendimento que possa apoiar ações e políticas mais eficazes de combate às violências contra professoras do ensino médio. Espera-se que esta investigação ajude a criar melhores ambientes educativos para todas as mulheres envolvidas no sistema escolar.

De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.24), o papel contemporâneo da escola é "atenuar, em partes, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social". Isso também envolve preparar alunos e alunas para refletir criticamente e conduzir-se democraticamente em uma sociedade não democrática. Esta pesquisa visou mitigar as questões relacionadas à violência contra as professoras no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, contribuindo

para um ambiente educacional mais justo e respeitoso.

Nesse sentido, o problema da pesquisa é: **O que dizem, no âmbito nacional e estadual, as políticas educacionais sobre a violência contra professoras?** Enquanto as questões norteadoras são: **Quais são os conceitos de gênero e violência presentes nas políticas educacionais analisadas? De que forma os diferentes atores escolares (professores, estudantes, equipe diretiva e comunidade) são incluídos na discussão sobre violência contra as professoras, no âmbito das políticas públicas?**

A pesquisa seguiu o seguinte roteiro:

1. Leitura flutuante (pré-análise) - inicialmente foi realizada uma leitura geral dos documentos para organizar o material e identificar temas recorrentes. Essa etapa foi fundamental para definir o *corpus* de análise e o direcionamento interpretativo.
2. Exploração do material - os dados foram desmembrados em unidades de significado, e agrupados em categorias temáticas. Essas categorias emergiram do próprio material, e também foram orientadas por questões teóricas e pelos objetivos do estudo.
3. Interpretação dos resultados - por fim, os conteúdos codificados foram analisados criticamente, em diálogo com o referencial teórico adotado e com os objetivos da pesquisa. A análise buscou compreender os significados, contradições e silêncios presentes nas políticas públicas, bem como os impactos dessas dinâmicas sobre a prática docente feminina.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender a complexidade da violência de gênero contra professoras no contexto escolar, foi essencial explorar uma variedade de perspectivas teóricas e conceituais. A pesquisa iniciou com um tema essencial, abordando a evolução histórica das mulheres na sociedade, conforme analisada em obras como "História das Mulheres no Brasil" (DEL PRIORE, 2000) e "História da Mulher" (MILES, 1950). Essas obras ofereceram uma visão panorâmica das transformações sociais e dos desafios enfrentados pelas mulheres ao longo do tempo, contextualizando as dinâmicas contemporâneas de gênero.

No campo da sociologia, Judith Butler (2003) é uma figura central, com sua teoria da performatividade de gênero. Butler (2003) contesta a concepção tradicional de que o gênero é uma categoria natural e inata, argumentando que ele é um produto de práticas repetidas e performáticas que criam a ilusão de estabilidade e naturalidade. Segundo Butler (2003, p.59), "o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida", demonstrando como as normas de gênero são socialmente construídas e mantidas.

Simone Beauvoir, em "O Segundo Sexo", examina a condição da mulher como historicamente definida em relação ao homem, explorando como essa relação de poder moldou as estruturas sociais e culturais ao longo da história. Beauvoir argumenta que a mulher foi tradicionalmente relegada ao papel de "outro", definida em oposição ao homem, o padrão considerado "absoluto", destacando as dinâmicas de dominação e subordinação que permeiam as relações de gênero (BEAUVOIR, 1980, p. 17).

Além das contribuições teóricas sobre gênero, a pesquisa também se concentra na literatura específica sobre mulheres no magistério, como evidenciado em estudos como "Mulheres na Escola: Algumas Reflexões sobre o Magistério" (ALMEIDA, 1996) e "Estudos sobre Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério" (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Essas obras ofereceram informações significativas sobre as experiências das mulheres no campo educacional, incluindo os desafios enfrentados e as dinâmicas de poder que podem contribuir para a violência de gênero no ambiente escolar.

No contexto da violência escolar, a pesquisa também se apoia em conceitos de violência de gênero discutidos por diversas autoras, como: Guacira Lopes Louro (1998), Simone de Beauvoir (1980), Miriam Abramovay, (2003) Maria das Graças Rua (2003) e Heleieth Saffioti (1987). Essa revisão teórica crítica permitiu uma análise das diferentes formas de violência e como se entrelaçam com as questões de gênero no ambiente

educacional. Essa fundamentação teórica multidisciplinar não apenas contextualiza a pesquisa sobre violência de gênero contra professoras no Ensino Médio, mas também estabeleceu um marco teórico para investigar as políticas educacionais, as dinâmicas sociais e as estratégias de prevenção e intervenção necessárias para promover um ambiente escolar seguro, inclusivo e equitativo.

No século XIX, a industrialização, ainda que incipiente no Brasil, exigia maior disponibilidade de mão de obra nas fábricas e no comércio. Assim, as mulheres e crianças passaram a ser inseridas no mercado de trabalho, muitas vezes em condições precárias e com pouca valorização social e econômica, refletindo as desigualdades de gênero e classe da época (DEL PRIORI, 2000; SAFFIOTI, 1987).

As primeiras manifestações feministas no Brasil foram marcadas pela denúncia da dominação masculina em todas as esferas da vida das mulheres do ambiente doméstico às instituições públicas – e pela exigência do reconhecimento da mulher como sujeito político e social autônomo. Assim, o feminismo Brasileiro do século XIX lançou as bases para as lutas que se intensificaram nas décadas seguintes (RAGO, 1991; PINTO, 2003)

Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) é reconhecida como uma das primeiras intelectuais brasileiras a defender os direitos das mulheres. Em 1832, publicou *Direito das Mulheres e injustiça dos homens*, obra inspirada nos escritos da filósofa inglesa Mary Wollstonecraft. Nela, Floresta (1932) defendia o acesso das mulheres à educação como instrumento de emancipação social e intelectual, desafiando as normas patriarcais de seu tempo (SCHUMAHER; VITAL BRASIL, 2000).

A seguir, destaca-se a linha do tempo com as principais conquistas das mulheres ao longo da história foi elaborado por Thais Bernardes (2021):

- 1827 – Meninas são liberadas para frequentarem a escola. Somente em 1827, a partir da Lei Geral – promulgada em 15 de outubro – é que mulheres foram autorizadas a ingressar nos colégios e estudassem além da escola primária.
- 1852: Primeiro jornal feminino: Editado por mulheres e direcionado para mulheres, surgiu o *Jornal das Senhoras*, que afirmava que as pessoas do sexo feminino não deveriam executar afazeres do lar. Depois disso, outros jornais foram lançados, como o *Bello Sexo*, em 1862 e *O Sexo Feminino*, em 1873.
- 1879 – Mulheres conquistaram o direito ao acesso às faculdades: O acesso à educação é um dos principais recursos para a emancipação das mulheres, antes resumidas à esfera doméstica. Somente em 1879 elas têm acesso às universidades, mas hoje elas são maioria na educação superior brasileira, segundo o Censo da Educação Superior 2018, realizado e divulgado pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

- 1910 – O primeiro partido político feminino é criado - O Partido Republicano Feminino reivindicava o direito ao voto e à emancipação feminina.

3.1 Violências contra as mulheres

Ao argumentarmos sobre violência de gênero foi feito um breve conceito de gênero de alguns pesquisadores que estudam sobre o tema. Segundo Louro (2003, p. 25), “define gênero como uma relação de poder e não apenas uma categoria analítica”. Isso significa que as relações entre homens e mulheres são estruturadas por desigualdades de poder, onde historicamente os homens detêm maior poder na definição de normas e expectativas sociais. Segundo Saffioti, [...] “o conceito de gênero não explicita, necessariamente, a desigualdade entre homens e mulheres; não pressupõe uma relação de exploração/dominação”, por isso a insistência da autora no uso do conceito de patriarcado (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

O patriarcado, na visão de Saffioti (2015), refere-se ao sistema de dominação histórico que coloca os homens em posições de privilégio, subordinando as mulheres. Assim, o conceito de gênero é tratado como uma ferramenta analítica, mas insuficiente para captar a totalidade das relações de poder e exploração, que estão profundamente enraizadas. De acordo com Butler (2015, p. 188):

o conceito de gênero está estritamente ligado a esta construção, pois nós só podemos nos construir como sujeitos sociais a partir de uma construção de gênero; não que gênero seja o fator mais importante desta construção, mas está entre os diversos fatores que nos constituem. Butler parte da concepção de que o gênero é organizado segundo uma divisão binária e, em um primeiro momento, ela busca demonstrar como funciona a construção do gênero feminino para assim poder demonstrar as contradições existentes no conceito.

O conceito desenvolvido por Butler (2015) é bastante ousado, uma vez que lhe garante relevância contemporânea e sustenta a noção de que gênero é uma construção social. Esta afirmação se diferencia a princípio da observação potencial que biólogos e antropólogos haviam construído de padrões de comportamentos humanos que apresentavam tendências a homens e mulheres. De uma forma inspiradora, Butler e outras feministas, assim como professoras e críticas, tornaram-se vozes potentes que retaliam a categoria de sexo para a categoria de gênero.

[...] O conceito gênero, no sentido político que se conhece na atualidade, surgiu com força na segunda metade dos anos 1980, tendo sido construído coletivamente e de

modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos mulher ou mulheres, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos (VEIGA; PEDRO, 2019, s. p.).

O texto de Veiga e Pedro (2019) abordou um aspecto fundamental na evolução de conceito de gênero, especialmente no âmbito político. A partir da segunda metade da década de 1980, gênero se estabeleceu como um tema central nas discussões sociais e políticas, sendo desenvolvido coletivamente por feministas que perceberam as limitações dos termos “mulher” ou “mulheres” quando se baseiam exclusivamente na biologia. Essa restrição se refletiu em diversas esferas, pois, ao vincular a identidade feminina ao corpo, desconsidera-se a complexidade das experiências e a diversidade das identidades. A crítica a essa perspectiva limitada possibilitou a ampliação de conceito de gênero, que agora abrange as dimensões sociais, culturais e históricas que moldam as vivências de mulheres e identidades de gênero.

Essa construção colaborativa não apenas questionou categorias tradicionais, mas também estabeleceu uma base teórica que sustenta a luta por igualdade e justiça social. Ao transferir o foco do biológico para o social, criou-se um espaço fértil para reconhecer as intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade e outras identidades, permitindo uma análise mais rica e abrangente das desigualdades.

Além disso, a ênfase em uma perspectiva de gênero que transcende a biologia ajuda deslegitimar preconceitos e estigmas frequentemente associados às discussões sobre as mulheres. Assim, o conceito de gênero, fundamentado em uma construção coletiva e desafiadora, é crucial para promover políticas públicas inclusivas, e dismantelar estruturas opressivas que ainda persistem na sociedade. A partir de uma compreensão mais ampla do gênero torna-se possível implementar mudanças significativas em busca de um futuro mais igualitário e justo.

A filósofa e escritora francesa Simone de Beauvoir diz, no prólogo de seu livro, considerado um dos pilares do feminismo do século XX, “O Segundo Sexo” que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino” (BEAUVOIR, 1980, s. p).

A violência de gênero, por sua vez, e segundo Saffioti (1997), é tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência, subalternidade de um sexo ao outro. Esse conceito enquadra a

violência de gênero como algo mais amplo do que simples ato de agressão física e psicológica. Trata-se de uma prática que sustenta e reforça sistemas de opressão e subalternidade, onde o gênero dominante utiliza a violência para manter sua posição de privilégio e garantir a obediência do gênero subordinado.

A violência de gênero não é apenas resultado de conflitos individuais, mas sim de uma lógica social que normatiza relações desiguais. Por exemplo, o patriarcado é frequentemente citado como um sistema que historicamente posiciona os homens em cargos de poder e autoridade, relegando as mulheres a papéis de subordinação. A definição de Saffioti (2015) nos desafia a combater a violência de gênero não apenas no nível individual, mas também no coletivo e estrutural. Esse combate requer uma mudança cultural e a implementação de políticas públicas que promovam a equidade de gênero e a proteção integral dos direitos humanos.

Guacira Lopes Louro (1997) aborda as questões relacionadas à violência de gênero em suas obras. Em suas análises, ela discute violência de gênero como diversas formas de manifestação, afetando especialmente mulheres e pessoas LGBTQIA+, e como essas violências estão intrinsecamente ligadas a uma estrutura histórica de desigualdade de poder entre os gêneros. Louro examina não apenas as agressões físicas, mas também formas sutis de opressão que incluem violência psicológica, sexual e econômica.

Ela argumenta que a violência de gênero é um fenômeno social, que reflete relações de poder desiguais, onde o machismo e a misoginia perpetuam ciclos de abuso e controle. Além disso, Louro (1997) aborda o papel da educação e da cultura na perpetuação de estereótipos de gênero que legitimam a violência. Ela defende a importância de uma educação crítica que promova a igualdade de gênero e a conscientização sobre os direitos humanos para prevenir a violência e construir sociedades mais justas. A autora também enfatiza a necessidade de políticas públicas efetivas que protejam as vítimas de violência de gênero e promovam a igualdade de gênero, e critica a falta de suporte institucional que muitas vezes deixa as vítimas em situações vulneráveis.

A Cartilha da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul (2020, p.5) classifica as diversas formas de violência como:

Violência Física: Caracterizada pela agressão física, tais como: tapas, socos, empurrões, arremesso de objetos ou qualquer conduta que ofenda a integridade e saúde corporal da mulher. Em caso de morte por agressões motivadas pelo simples fato de ser mulher, utiliza-se o termo feminicídio.

Violência sexual: Qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, manter ou a participar de relação sexual não desejada. São exemplos: forçar o aborto, usar anticoncepcionais contra sua vontade ou ainda sofrer assédio sexual mediante ameaça ou intimidação.

Violência virtual: Ocorre quando se utilizam os ambientes virtuais para importunar, intimidar, perseguir, ofender ou chantagear alguém ou determinado conjunto de indivíduos, tais como: Pornografia de vingança: consiste na divulgação, por meio de sites e redes sociais, de vídeos ou fotos com cenas íntimas, relação sexual ou nudez sem o consentimento da mulher. O agressor também pode utilizar chantagem emocional ou financeira. Perseguição on-line (stalking): o agressor persegue virtualmente a mulher de forma incansável, invadindo sua privacidade, com envio de mensagens indesejadas, exposição de fatos e boatos nas redes sociais.

Violência simbólica: Refere-se a uma forma de violência “invisível”, percebida em comportamentos, pensamentos e modelos das instituições sociais em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. São exemplos de violência simbólica as expressões: “toda mulher dirige mal”; “cozinha bem, já pode casar”; “foi estuprada porque estava de roupa curta”; “vai ficar para titia”.

Pierre Bourdieu (1997, p. 204) “considera violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural”.

Para Bourdieu (2017) os seres humanos possuem quatro tipos de capitais, são eles: O capital econômico, a renda financeira; o capital social, suas redes de amizade e convívio; o cultural, aquele que é constituído pela educação, diplomas e envolvimento com a arte; capital simbólico, que está ligado à honra, prestígio e o reconhecimento. É através desse último capital que determinadas diferenças de poder são definidas socialmente. Por meio do capital simbólico, é que instituições e indivíduos podem tentar persuadir outros com suas ideias.

A violência simbólica se dá justamente pela falta de equivalência desse capital entre as pessoas ou instituições. O conceito foi definido por Bourdieu (2017, p.7): “como uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.” Segundo Saffioti (2015, p.44), violência de gênero engloba tanto a violência de “homens

contra mulheres, como mulheres contra homens, homens contra homens e mulheres contra mulheres”. Assim como violência de gênero, existem vários outros tipos de violência, tanto doméstica como violência urbana, aquela que acontece na rua, como é o caso da violência dos “grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro” (SAFFIOTTI, 2015, p.44).

A violência sexual se manifesta como qualquer ato sexual ou tentativa de ato sexual (toques, carícias, assédio físico e verbal, intimidação, ameaça, estupro, exploração sexual etc..) indesejado e contra a sexualidade de outra pessoa. Na realidade Brasileira esses abusos na maioria das vezes ocorrem no contexto familiar contra crianças, adolescentes, o que dificulta a denúncia e o seu enfrentamento. Isso porque, primeiramente, espera-se que a família seja um lugar de proteção e não de violência e, segundo, porque nesse mesmo lugar não se costuma falar sobre sexualidade.

A violência de gênero, segundo o artigo de Santos (2020), define-se como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém em qualquer situação de vulnerabilidade devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual. No contexto brasileiro, houve o favorecimento da figura masculina como dominante/autoridade em todos os espaços, inclusive dentro de casa. A violência de gênero contra as mulheres é um dos mais assustadores exemplos desse tipo de violação.

3.2 Políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres

Antes de iniciarmos o assunto que aborda o tema, traçar-se-á um breve conceito de políticas públicas e quais delas versam sobre a defesa da mulher. A partir da década de 1980, intensificaram os debates sobre a necessidade de democratização da escola pública no Brasil, impulsionando o surgimento de políticas públicas voltadas à prevenção da violência escolar. Gonçalves e Sposito (2002) destacam que tais políticas públicas, embora sustentadas por discursos de gestão democrática e participação comunitária, enfrentaram obstáculos estruturais persistentes, como a precarização das condições de trabalho docente e a deterioração da infraestrutura escolar. A intensificação da violência entre jovens, especialmente na década de 1990, levou o Ministério da Justiça a instituir, em 1999, uma comissão de especialistas para elaborar diretrizes voltadas ao enfrentamento da violência nas escolas, com apoio de institutos de pesquisa e organizações não governamentais.

Entre as ações implementadas, destaca-se o Programa de Paz nas Escolas, que atuou em 14 estados, promovendo o desarmamento, a mediação de conflitos e a formação de professores/as com foco em ética e cidadania (Gonçalves; Sposito, 2002). Nesse contexto, a

aproximação entre escola e comunidade, aliada à adoção de práticas de gestão democrática é apontada como estratégica para a redução de violência, acompanhada de melhores condições estruturais e do comprometimento da comunidade escolar.

A compreensão do conceito de políticas públicas é fundamental para análise dessas ações. Anderson (1984) define política pública como um curso de ação intencional adotado por atores governamentais frente a problemas sociais, embora desconsidere o papel das instituições nesse processo. Secchi (2014) reforça que tais políticas devem possuir intencionalidade pública e responder a demandas coletivas. Dias e Matos (2012) afirmam que as políticas públicas devem promover equidade e garantir a dignidade humana. A área, conforme Di Giovanni (2009) está em constante transformação, refletindo as mudanças históricas nas relações entre Estado e sociedade. Para Souza (2006), analisar políticas públicas requer distinguir entre o que o governo propõe e o que efetivamente realiza.

Política Pública é uma área do conhecimento que procura, concomitantemente, “colocar o governo em ação” e/ou examinar essa atitude e, quando essencial, sugerir alterações no curso dessas atitudes. “A concepção de políticas públicas consiste no estado em que os governos democráticos transpassam suas intenções e plataformas eleitorais em projetos e ações que renderão resultados ou transformações no mundo” (Souza, 2006).

Souza (2006, p. 20) discute os conceitos apresentados por diversos autores. Argumenta ele que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.³ A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24).

Políticas públicas são entendidas como garantia de direitos para todos: educação, moradia, saúde, lazer, meio ambiente, transporte com qualidade, etc. Estas são políticas públicas universais. O texto de "Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres" (SPM, 2011) elaborado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República do Brasil tem como objetivo esclarecer os fundamentos conceituais e políticos do enfrentamento à violência contra a mulher e apresentar as políticas

públicas que têm sido formuladas e executadas para a prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como para a assistência às mulheres em situação de violência. Essa política foi estruturada a partir do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, 2004), elaborado na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2004.

As primeiras conquistas do movimento feminista junto ao Estado para a implementação de políticas públicas voltadas ao combate à violência contra as mulheres foram na década de 80. Em 1985, foi inaugurada a primeira Delegacia de Defesa da Mulher em São Paulo e criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Em 1986, foi criada a primeira Casa Abrigo do país para mulheres em situação de risco de morte.

De 1985 a 2002 a criação DEAM (Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher.) e de Casas Abrigo foi o principal eixo da política de combate à violência contra as mulheres, com ênfase na segurança pública e na assistência social. Em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), as ações para o enfrentamento à violência contra as mulheres passaram a ter maior investimento com a criação de novos serviços, como centro de Referência e as Defensorias da Mulher.

A partir da I Conferência Nacional de Políticas para as mulheres, em 2004 e da construção coletiva do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, consolidou-se o eixo de enfrentamento à violência contra as mulheres, com a previsão de ações na área para o período de 2004-2007. A partir do PNPM, as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres não se restringem mais às áreas da segurança e assistência social, mas buscam envolver diferentes setores do Estado.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres se orienta pelos seguintes princípios: Igualdade e respeito à diversidade, equidade, autonomia das mulheres, laicidade do Estado, universalidade das políticas, justiça social, transparência dos atos públicos e participação e controle social. As diretrizes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres são: Garantir o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais, reconhecer a violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, combater as distintas formas de apropriação e exploração mercantil do corpo e da vida das mulheres, implementar medidas preventivas nas políticas públicas, incentivar a formação e capacitação de profissionais e estruturar a Rede de Atendimento à mulher em situação de violência (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres busca implementar ações previstas no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008), com as seguintes prioridades: ampliar e aperfeiçoar a Rede de Prevenção e

Atendimento, garantir a implementação da Lei Maria da Penha e demais normas jurídicas, promover ações de prevenção, promover a atenção à saúde, produzir e sistematizar dados e informações, garantir o enfrentamento da violência contra as mulheres vítimas do tráfico e da exploração sexual e promover os direitos humanos das mulheres encarceradas.

O conceito de violência contra as mulheres, adotado pela Política Nacional, fundamenta-se na definição da Convenção de Belém do Pará (1994), segundo a qual a violência contra a mulher constitui “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994, n.p). A definição é, portanto, ampla e abarca diferentes formas de violência contra as mulheres, tais como:

1 - A violência doméstica ou em qualquer outra relação interpessoal, em que o agressor conviva ou haja convivido no mesmo domicílio que a mulher e que compreende, entre outras, as violências física, psicológica, sexual, moral e patrimonial (BRASIL, 2006);

2 - A violência ocorrida na comunidade e seja perpetrada por qualquer pessoa e que compreende, entre outros, violação, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994);

3 - A violência perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra (violência institucional) (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994);

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres reconhece os diversos tipos de violência, entretanto centra suas ações nas seguintes expressões de violência: Violência Doméstica – entendida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause à mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (BRASIL, 2006).

A violência doméstica contra a mulher compreende ainda: a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto,

chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006).

O dispositivo legal Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, busca oferecer às mulheres proteção contra a violência doméstica e familiar; contudo, sua existência não tem sido suficiente para extinguir as ocorrências de violência contra a mulher no Brasil. Diante disso, faz-se o seguinte questionamento: quais os fatores dificultam a efetividade da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência contra a mulher: Um fato interessante é que a Lei Maria da Penha ganhou notoriedade entre as mulheres, pois, segundo pesquisa feita pelo DATASENADO de 2013, verificou-se que “por todo o país, 99% das mulheres já ouviram falar na Lei, e isso vale para todos os estratos sociais. Mulheres de todas as idades, níveis de renda e escolaridade, credo ou raça sabem da existência da lei criada para coibir a violência doméstica e familiar” (SENADO FEDERAL, 2013, p. 2).

O aspecto conceitual também é importante para compreender a visão da LMP sobre a violência contra as mulheres. De acordo com o Art. 5ª da Lei Maria da Penha, configura violência doméstica e familiar contra a mulher “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, p. 15). O artigo define que para os efeitos da lei, essa violência pode ocorrer nos âmbitos da unidade doméstica, da família e em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima, independente de coabitação (BRASIL, 2006). Esse conceito converge com outras definições feitas, como a da OMS, que define a violência por parceiro íntimo como sendo: “[...] comportamento dentro de uma relação íntima que causa danos físico, sexual ou psicológico, incluindo atos de agressão física, coerção sexual, abuso psicológico e comportamentos controladores. Essa definição

cobre violência pelos cônjuges e parceiros atuais e passados” (OMS, 2021, p. 11).

A violência contra as mulheres não pode ser entendida sem se considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s), assim como as relações entre homens e mulheres. É um fenômeno, portanto, que se dá no nível relacional e societal, requerendo mudanças culturais, educativas e sociais para seu enfrentamento, bem como o reconhecimento de que as dimensões de raça/etnia, de geração e de classe contribuem para sua exacerbação (SMP, 2011).

Joan Scott (1995) afirma que o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, e sua reflexão direciona-se no sentido da produção do saber sobre a diferença sexual. Para ela, a “história é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido” (SCOTT, 1995, 13-14). O conhecimento histórico não é o documento fiel da realidade vivida, logo, não documenta as reais e únicas condições vivenciadas por homens e mulheres ao longo do tempo, ela sim, oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Simone de Beauvoir (1980) em seu estudo sobre a mulher e o seu papel na sociedade apontam como a subalternidade da mulher ao homem advém de uma perspectiva em que o papel feminino é destituído de identidade cultural e histórica, classificado como algo natural, meramente biológico. Beauvoir (1980) descreve então sua recusa naquela ideia da naturalidade e aponta como ocorre a construção social do sexo.

A construção social dos sexos atribui diferentes espaços de poder para homens e mulheres, nos quais a mulher em geral ocupa lugares de menor empoderamento, de desvalorização e de subalternidade. Não se fala, portanto, em diferenças, mas em desigualdades que são produzidas e reproduzidas em diferentes espaços – no âmbito doméstico, no trabalho, nas religiões, nas profissões, etc. A violência contra as mulheres só pode ser entendida no contexto das relações desiguais de gênero, como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal. As desigualdades de gênero têm, assim, na violência contra as mulheres sua expressão máxima que, por sua vez, deve ser compreendida como uma violação dos direitos humanos das mulheres.

Portanto, o conceito de violência contra as mulheres, que tem por base a questão de gênero, remete a um fenômeno multifacetado, com raízes histórico-culturais, que é permeado

por questões étnico-raciais, de classe e de geração. Falar em gênero, em construção social requer do Estado e demais agentes uma abordagem intersetorial e multidimensional na qual as dimensões acima mencionadas sejam reconhecidas e enfrentadas. Além do mais, uma política na área de violência contra as mulheres requer uma atuação conjunta para o enfrentamento (prevenção, combate, assistência e garantia de direitos) do problema pelos diversos setores envolvidos, tais como: a saúde, a educação, a assistência social, a segurança pública, a cultura, a justiça, entre outros, no sentido de dar conta da complexidade da violência contra as mulheres e de garantir a integralidade do atendimento à mulher (SMP, 2011).

3.3 A Lei Maria da Penha, Educação e Políticas Públicas

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) trouxe avanços normativos e simbólicos para o combate à violência, influenciando também o ambiente escolar, onde professoras e professores- maioria mulheres- enfrentam diversas formas de violência, como: agressões psicológicas, morais, e em alguns casos, físicas. (BRASIL, 2006). Ao tipificar a violência de forma ampla (física, psicológica, moral, patrimonial e simbólica) a legislação contribui para uma mudança cultural que reconhece práticas antes naturalizadas como protegidas de direitos, favorecendo debates sobre proteção, responsabilização e políticas preventivas no contexto educacional (BOHANA E SANTOS, 2024)

Além disso, a Lei Maria da Penha estabelece a necessidade de campanhas educativas e de prevenção dentro das escolas, tornando os professores (as) agentes multiplicadores na disseminação de cultura de proteção e direitos humanos (CNTE, 2024).

De acordo com Bohana e Santos (2024), a Lei Maria da Penha representa um marco jurídico fundamental no enfrentamento da violência doméstica e familiar, sendo objeto de análises jurídicas que destacam suas inovações e desafios práticos na proteção às mulheres esta reflexão está presente no artigo: “Violência doméstica e familiar:” A promulgação da Lei Maria da Penha rompeu com um tratamento meramente conciliador ou despenalizados dos delitos envolvendo violência doméstica, especialmente ao evitar a aplicação da Lei nº 9.099/1995, que antes permitiria medidas alternativas como: cestas básicas, para instituir procedimentos punitivos mais rigorosos e medidas protetivas de urgência (BRASIL, 1995).

Segundo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020) a lei tipifica a violência doméstica de forma ampla, incluindo violência física, psicológica, patrimonial, e moral, transformando os crimes em ação penal pública incondicionada, ou seja, uma iniciativa de perseguição penal passou ser do Estado, independentemente da vontade da vítima. Essa

reconfiguração garante proteção especial e busca coibir a impunidade que perpetua a vulnerabilidade das mulheres (IPEA, 2020).

De acordo com de Lima et al. (2024), a Lei Maria da Penha tem impactos significativos na redução da violência de gênero e na transformação das dinâmicas sociais e culturais da desigualdade. Por outro lado, diversos estudos destacam o desafio estrutural na efetividade das medidas protetivas que dependem da integração da rede de atendimento, da atuação policial e judicial, e da superação de barreiras culturais e institucionais. O impacto da lei sobre a redução dos casos de violência doméstica ainda é um tema de debate na literatura, com dados que diminuem melhorias em algumas regiões, mas limitações em outras, exigindo avaliação contínua e aprimoramento das políticas.

Conforme Penna; Belo (2020), em seu artigo, “Crítica à Alteração da Lei Maria da Penha: Tutela e Responsabilidade”, fazem uma crítica à alteração da Lei Maria da Penha, ressaltando os aspectos de tutela e responsabilidades decorrentes das mudanças legais no contexto da proteção às mulheres vítimas de violência doméstica. Para os autores, a análise das modificações legislativas deve considerar não apenas os impactos jurídicos, mas também os reflexos sociais e institucionais que delas decorrem, especialmente no que se refere à efetividade das políticas de proteção (PENNA, BELO, 2020). Tal reflexão é fundamental para compreender as implicações jurídicas e sociais das reformas na legislação protetiva, situando o debate no campo da justiça de gênero e da garantia de direitos fundamentais.

A lei Nº 14.164/2021¹, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), inclui conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, reforçando a responsabilidade educacional nesse enfrentamento (BRASIL, 2021). No entanto, persistem desafios estruturais, como fragilidade das redes de proteção e barreiras culturais, que também se refletem na proteção dos profissionais de educação. A ausência de políticas integradas e de mecanismos eficazes de denúncia e acompanhamento contribui para a persistência da violência contra docentes (LIMA et al.,2024).

O artigo 8º da Lei Maria da Penha estabelece que o enfrentamento da violência contra a mulher deve ocorrer por meio de um conjunto articulado de ações entre diferentes políticas públicas, incluindo explicitamente a educação. Tal dispositivo legal atribui ao campo

¹ Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. VI – Promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e VII – promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino.

educacional um papel estratégico na prevenção da violência de gênero, ao prever o desenvolvimento de ações educativas voltadas à promoção da igualdade entre homens e mulheres, ao respeito aos direitos humanos e à desconstrução de padrões socioculturais que legitimam a violência (BRASIL, 2006).

Portanto, a Lei Maria da Penha exerce influência com referência normativa e simbólica para o enfrentamento da violência em outros contextos sociais, reforçando a necessidade de políticas públicas e contínuas, integradas e sensíveis às desigualdades de gênero inclusive no ambiente escolar (BRASIL, 2006).

3.4 Um breve conceito de violência e políticas públicas

Segundo Gaidargi, (2019), o tema da violência na sociedade é uma questão complexa e multifacetada, que se manifesta de diferentes formas ao longo da história da humanidade. Na escola, a violência se reflete em comportamentos que podem ser tanto explícitos, como as agressões, quanto implícitos, como bullying. Conforme observa Gaidargi (2019), a escola tende a replicar as violências que permeiam a comunidade, tornando-se um espaço onde as crianças têm contato com comportamentos antissociais. O bullying, por exemplo, é prevalente nas relações escolares e frequentemente associado à dinâmica do machismo, onde meninos estão mais frequentemente no papel de agressores e vítimas.

Além disso, na educação Infantil, a dificuldade de separar o ambiente doméstico do escolar aparece como uma das causas da violência velada. Educadores, geralmente mulheres, observam que seus/as alunos/as na maioria das vezes podem trazer conflitos e comportamentos que presenciam em seus lares, perpetuando os ciclos de violência. Assim, podemos reconhecer que a presença da violência em ambientes educativos pede o desenvolvimento de estratégias que promovam um espaço mais seguro e saudável para o aprendizado. É crucial abordar a violência em suas diversas formas, buscando a prevenção e a educação para a convivência que quebre esse ciclo que afeta não apenas a escola, mas toda a sociedade.

Charlot (1997, p. 434) conceitua três tipos de violências relacionadas ao ambiente escolar:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia acontecer em qualquer outro local. Pode-se,

contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. **A violência à escola** está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a **violência da escola**: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas).

Na citação acima, o autor argumenta que a violência nas instituições educacionais diz respeito aos atos que se manifestam no âmbito escolar, desvinculados da essência e das atividades inerentes àquela instituição. Por exemplo, quando um grupo adentra a escola para mediar conflitos de rua, a instituição transforma-se meramente em um palco para uma hostilidade que poderia manifestar-se em qualquer outro ambiente. Entretanto, é relevante indagar por que, atualmente, as instituições educacionais não gozam mais da proteção contra atos de violência que, anteriormente, se limitavam apenas às suas entradas.

A violência direcionada ao ambiente escolar está intrinsecamente ligada às suas características e funções. Quando estudantes incendeiam, agredem e ofendem professores estão perpetuando atos de violência que visam tanto a instituição quanto seus representantes. É fundamental analisar a violência contra o ambiente escolar em conjunto com a violência intrínseca à instituição: uma violência institucional e simbólica que jovens padecem, manifestada na forma como a escola e seus representantes os tratam, abrangendo a composição das turmas, atribuição das notas, a orientação oferecida, expressões pejorativas proferidas por adultos/as e ações que os/as alunos/as interpretam como injustas ou racistas.

Mediante as violências cada vez mais em alta, e os crimes contra a vida das mulheres, sendo largamente divulgados na mídia, os movimentos sociais a partir da militância do feminismo pressionaram instâncias do Estado a pensarem em políticas públicas de atendimento e acolhimento das mulheres, resultando em ações afirmativas em diversos espaços sociais - escola, universidade, trabalho, moradia, e bens culturais. Todas as justificativas para o tratamento desigual e do uso da violência contra as mulheres estão hoje em constante desconstrução, constituindo-se base para os movimentos feministas que incorporam em suas pautas a violência doméstica e o direito das mulheres em viver, trabalhar e “circular” socialmente.

A definição de violência escolar é complexa e, segundo Charlot (1997), é difícil de estabelecer devido à diversidade dos fenômenos envolvidos e ao impacto que essa definição

tem em representações sociais importantes, como a ideia de infância e a de escola como um lugar seguro. Além disso, não há consenso sobre o que constitui violência, pois isso pode variar dependendo da escola, do status social de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade e do sexo. Charlot (1997) propõe uma ampliação do conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

1 - Violência: incluindo agressões físicas, danos, violência sexual, roubos e vandalismo.

2 - Incivildades: como humilhações, palavras ofensivas e desrespeito.

3 - Violência simbólica ou institucional: relacionada à falta de sentido de permanência na escola e ao ensino sem significado.

Segundo Garay, Ávila e Martínez (2013), denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar:

A violência escolar é um fenômeno complexo onde se articulam vários fatores individuais e coletivos (sociais, familiares, escolares), sendo necessária a adoção de uma visão holística e ecológica do fenômeno da violência nas escolas. Assim, é preciso analisar toda a teia de relações que se articula com essa forma de violência – individual, familiar, comunitária e escolar, observando as diferenças dessas relações entre meninos e meninas. (GARAY; ÁVILA; MARTÍNEZ 2013, p.7):

Segundo Andrade (2015), a violência escolar não é considerada um fenômeno recente. O que deve ser acentuado se refere ao fato do alto índice de incidência da ocorrência desse fenômeno, além de suas novas formas de manifestação. Sendo assim, a reflexão sobre a violência entre os jovens na atualidade é uma questão de urgência. Essa discussão é necessária para entender seus desdobramentos, classificá-la e controlá-la.

Conforme Sposito (2001, p.90):

No caso brasileiro, a partir do início dos anos de 1980 a questão da violência no meio escolar eclode com força no debate público porque, atrelada à insegurança, a violência escolar afetava a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, como ainda tem ocorrido. É neste quadro de ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos 15 centros urbanos que o fenômeno torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema público de ensino do

Brasil. Nessa época, predominavam as constantes depredações dos prédios escolares, as invasões, os danos, as pichações e as ameaças aos professores, exigindo intervenções de cunho repressivo que impedissem que as unidades escolares fossem invadidas por elementos estranhos. Logo, a violência nas escolas dos meados dos anos 1980 aos últimos anos do ano 1990 foi peremptoriamente considerada como questão de segurança pública.

3.5 Políticas educacionais de enfrentamento à violência às professoras

A LDB 9394/96 é também chamada de Carta Magna da Educação. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que conseguiu manter suas ideias em um texto legal e bem sintetizado, permitindo uma generalização e flexibilidade, com repercussões políticas (FAGUNDES, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, desde a formatação do ensino até o financiamento. No artigo de Rafael Pereira da Silva Mendes "Educação no Brasil" publicado pelo *site* Brasil Escola, argumenta-se que:

O sistema educacional brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os princípios, a organização e a estrutura da educação. As raízes da LDB remontam à Constituição de 1934, que exigiu que a União criasse um plano nacional e uma lei para reger a educação no país. A primeira versão da LDB foi elaborada ao longo de 27 anos e posteriormente alterada em 1961 para dar maior autonomia aos órgãos estaduais de educação. A LDB foi novamente alterada em 1971, transformando as escolas de Ensino Fundamental e Ginásial em 1º e 2º anos, estabelecendo um período mínimo de aprendizagem de 180 dias e regulamentando o ensino a distância e as disciplinas obrigatórias. A LDB também integrou a educação infantil e reestruturou os níveis educacionais de Ensino Fundamental, Médio e Superior, com currículos organizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A lei também expandiu o financiamento público para escolas comunitárias e filantrópicas (Silva, s.d).

A 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. Nos anos de 2015 e 2016, foram realizadas consultas públicas, com vistas a incrementar a participação popular na Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais consultas resultaram no envio ao Ministério da Educação (MEC) de mais de 12 milhões de colaborações, principalmente de professores (BRASIL, 2021).

Em 2017, considerando as versões preliminares do documento, o MEC concluiu a sistematização das colaborações e enviou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual caberá regulamentar o sistema nacional de educação e orientar a implementação da BNCC. O CNE igualmente realizou audiências públicas, de natureza consultiva, o Estado que decorreu em 235 documentos com colaborações e 283 manifestações orais. No final de 2017, o texto de introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as partes com as orientações para a educação infantil e para o ensino fundamental foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologados pelo Ministério da Educação (MEC). O currículo do Ensino Médio foi aprovado em 2018.

Assim sendo, a formalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fez com que os sistemas e redes de ensino do Brasil assumissem a responsabilidade de efetivar a implementação do documento curricular até o início de 2020. Desde 2020, as redes de ensino têm o desafio de implementação e da avaliação dos currículos definidos, bem como das dez competências gerais da BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) MEC (2017) trata do tema violência escolar de forma indireta, abordando as questões relacionadas à convivência, respeito às diferenças, importação de conflitos e promoção de uma cultura de paz. Esses temas estão distribuídos em diferentes componentes curriculares e competências gerais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), temos duas competências, as quais podem ser direcionadas ao tema violência escolares:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BNCC, 2017, p. 21).

Ao definir essas dez competências, a BNCC assume que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). Tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Em síntese, esse conjunto de

competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018 p.10)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na década da educação em direitos humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2018, p. 10)

Na busca por compreender a historicidade das políticas públicas para a educação e o currículo no Brasil, especialmente no período entre 1996 e até o presente momento, observou-se que as políticas públicas educacionais se concentram nos processos de formulação e alteração dos documentos curriculares nacionais, começando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e indo até as bases curriculares mais recentes. A incorporação de referências à Declaração Universal de Direitos de 1948, que tem influenciado nas políticas educacionais e tem influenciado e é frequentemente citada em várias leis e diretrizes. Além disso, a Constituição Federal de 1988 é destacada como um alicerce importante para os instrumentos legais brasileiros.

4 AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL E ESTADUAL SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E DE GÊNERO CONTRA PROFESSORAS

O MEC (Ministério de Educação e Cultura), em 25 de Abril de 2024, institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), cujo intuito é ampliar a capacidade das escolas promoverem ações de prevenção e resposta à violência em ambiente educacional. A lei é implementada em articulação com os estados, os municípios e o Distrito Federal. A adesão ao Sistema pelos entes federativos ocorre na forma de ato conjunto entre os Ministros de Estado da Educação e da Justiça e Segurança Pública. No âmbito do MEC, é criada uma Coordenação-Geral específica para tratar da pauta na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) (BRASIL, 2024).

O Sistema atua, prioritariamente, na produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar; na sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência nas escolas; na promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz; na prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas; e na prestação de apoio psicossocial a membros da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno.

Ao analisarmos a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 14.164, de 14 de junho de 2021 introduz-se um importante avanço na educação básica ao incluir conteúdos sobre a prevenção de violência contra a mulher. Essa mudança visa sensibilizar e educar estudantes desde cedo sobre os direitos humanos e a importância de combater todas as formas de violência, com especial atenção às mulheres. A instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, realizada anualmente em março, fortalece esse compromisso, promovendo conhecimento sobre a Lei Maria da Penha e encorajando a reflexão crítica e ação conjunta entre estudantes, educadores e a comunidade. A iniciativa busca integrar a comunidade escolar na criação de estratégias eficazes para enfrentar a violência, capacitar educadores, conscientizar sobre a violência nas relações afetivas, e promover a igualdade de gênero, contribuindo para uma sociedade mais justa e segura para todos.

No Rio Grande do Sul temos a lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010 que representa um marco importante no combate ao bullying nas instituições de ensino. Outro importante avanço são as CIPAVes, Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar,

uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com outras secretarias de governo, criada para orientar a comunidade escolar sobre situações que podem ocorrer no ambiente escolar. Seu principal foco é promover a prevenção de violência e acidentes, observando que os principais objetivos das CIPAVEs são a prevenção, juntamente com parcerias (BRASIL, 2013).

Para enfrentar questões, como uso de drogas e a violência nas comunidades escolares, foi estabelecida uma rede de apoio envolvendo entidades como a Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público. Esses parceiros atuam nas escolas por meio de palestras e ações concretas. A implementação das CIPAVEs teve início em 2013, após a sanção da Lei Estadual 14.030 de 2012. Em 2015, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul priorizou a formação dessas comissões, incentivando sua criação nas escolas estaduais. Desde então, as CIPAVEs têm sido fundamentais na resolução de conflitos e no planejamento de ações preventivas com a participação de toda a comunidade educacional (BRASIL, 2013).

Sob a liderança do Ministro da Educação, Camilo Santana, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) foi formado para combater a violência nas escolas. Instituído pelo Regulamento 11.469/2023, o GTI reúne representantes de diversos ministérios, incluindo Educação, Justiça e Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, Saúde, Cultura, Esporte, além de secretários da Comunicação e da Juventude. O objetivo principal é promover um ambiente escolar seguro e fomentar uma cultura de paz. Tendo como ações que estão em andamento, o Ministério da Educação está reforçando o Programa de Cultura da Paz, destinando recursos para a criação de políticas de resolução pacífica de conflitos. Campanhas de conscientização nas redes sociais também estão sendo desenvolvidas, focando em conteúdos que incitam a violência.

Outro destaque são as caravanas juvenis pela paz nas escolas, promovendo uma cultura de tolerância e direitos, com atividades esportivas, culturais e educacionais. O MEC lançou brochuras com orientações sobre segurança escolar e violência online, buscando envolver toda a comunidade escolar.

4.1 Referencial curricular gaúcho - temas contemporâneos e transversais no ensino médio

No Referencial Curricular Gaúcho RS (2018) , os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC fazem uma contextualização daquilo que é trabalhado

pedagogicamente na escola de modo a despertar o interesse e chamar a atenção dos estudantes para a relevância que esses temas assumem nas vivências de cada indivíduo e na constituição harmônica da sociedade. Conforme o Referencial Gaúcho:

O conceito transversal pode ser definido como aquilo que atravessa, perpassa, conversa/dialoga e vai além, problematizando questões práticas, porém centrais, às vivências cidadãs dos estudantes. Assim, os assuntos dos TCTs não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas conectam todas elas; portanto, perpassam todos os componentes curriculares. Plurais, criativas e científicas são as metodologias das suas abordagens a partir de cada rede de ensino, território, escola, docente, em observância à legislação vigente e à documentação de cada escola. A justiça social, a equidade, o diálogo, a solidariedade e a dignidade humana se apresentam como horizontes para os quais convergem às ações pedagógico-educativas na abordagem e desenvolvimentos das transversalidades (RIO GRANDE DO SUL, 2018, pág. 64)

No Referencial Gaúcho (RS) (2018) temos um dos temas, que é “Violência contra a Mulher”. Olhando para o crescente problema, foi criada, aprovada e promulgada no Brasil a Lei nº. 14.164/2021, a qual objetiva alterar o art. 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) “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” (BRASIL, 2021, n.p), trazendo para a escola o tema – Combate à Violência Contra a Mulher – como uma transversalidade a ser incluída obrigatoriamente no currículo anual, abordada e desenvolvida, conforme propõe o § 9º do referido artigo.

O art. 2º da Lei nº. 14.164, por sua vez, orienta para a realização da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, sempre no mês de março, a realizar-se em todas as escolas, independentemente da rede da qual faz parte. São objetivos da ação, segundo os incisos I a IV. O debate sobre essa temática deve ser promovido no ambiente escolar, uma vez que reflete a realidade vivida por muitos de nossos/as alunos/as. Apenas dessa forma a escola poderá contribuir para a formação do indivíduo, buscando desenvolver um “ser” que tenha consciência de suas responsabilidades como pessoa, de seus limites, bem como de seus deveres e direitos em relação a vida de seus colegas.

Em 06 de novembro de 2015, foi criada no Brasil a Lei nº. 13.185 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo território nacional. O Programa define *bullying* como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos do programa destaca-se, no art. 4º, inciso IX, promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015). Segundo O Referencial Curricular Gaúcho:

As escolas, segundo esse Programa, devem promover medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao bullying. De maneira complementar a esse Programa, a Lei nº. 13.663/2018, quando sancionada, alterou o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a finalidade de incluir que as escolas promovam medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, em especial ao bullying, e estabeleçam a cultura de paz. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 79).

O Estado do Rio Grande do Sul, através da Lei nº. 14.481/2014 instituiu o Sistema Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio Grande do Sul com, dentre outras competências, a de “fomentar a educação em direitos humanos em todas as suas formas e âmbitos, por meio de campanhas, eventos e estudos” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 80). Por meio do CEEed-RS o Estado do Rio Grande do Sul elaborou o Parecer nº 126/2016, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação em Direitos Humanos em todo o Sistema Estadual e municipais de Ensino, como mais uma garantia para assegurar a observância da temática nas atividades curriculares na Educação Básica (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 80)

Segundo Louro (1997, p.57), “a escola é responsável por reproduzir e produzir historicamente diferenças, distinções e desigualdades.” A escola tem sido um espaço que contribui para a criação e reforço de desigualdades de gênero. A escola pode classificar, ordenar e hierarquizar os sujeitos, determinando os seus lugares na sociedade. Ao analisarmos a citação de Louro, observamos que a escola ainda tem um certo tabu em falar de gênero com alunos e professores. Entretanto, por se tratar de instituição social, deve criar espaços de diálogo e de reconhecimento para tratar as diferenças, criando condições para que os/as alunos/as reconheçam e respeitem diferentes identidades e reflitam sobre os padrões de comportamentos vivenciados e impostos, culturalmente, pela sociedade, com perspectivas de atualizações e qualificações das vivências. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

4.2 A violência contra as professoras e as respostas das políticas educacionais brasileiras

A violência contra professoras no Brasil tem se consolidado como um relevante problema social e educacional, amplamente documentado por pesquisas acadêmicas, relatórios institucionais e pela cobertura midiática. Estudos recentes demonstram que a escola, historicamente concebida como espaço de proteção, formação cidadã e desenvolvimento humano, vem sendo atravessada por múltiplas formas de violência — físicas, simbólicas, psicológicas e, de maneira crescente, digitais. Levantamentos nacionais evidenciam a expressividade desse fenômeno: pesquisa divulgada pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), em 13 de outubro de 2024, apontou que aproximadamente oito em cada dez educadores já sofreram algum tipo de agressão no ambiente escolar. De modo semelhante, outras investigações indicam que até 90% dos profissionais da educação já vivenciaram ou presenciaram situações de violência, censura ou perseguição no exercício da docência, conforme divulgado pela Agência Brasil em 6 de dezembro de 2025 (GANDRA, 2025).

Além disso, dados divulgados por órgãos governamentais evidenciam uma escalada significativa da violência no contexto escolar. Entre os anos de 2013 e 2023, os casos de violência interpessoal nas escolas brasileiras cresceram mais de 250%, registrando milhares de ocorrências que envolveram também docentes. Tal cenário foi destacado em publicações do Governo Federal em setembro de 2025 (BRASIL, 2025). Paralelamente, análises acadêmicas e sindicais apontam que houve aumento expressivo da violência direcionada aos profissionais da educação nos últimos anos, fenômeno associado a transformações sociais, à intensificação de polarizações políticas e ideológicas e ao agravamento de conflitos no ambiente escolar. Nesse contexto, instituições como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública desempenham papel fundamental na sistematização de dados e na produção de diagnósticos sobre a violência no país, contribuindo para o debate público e para a formulação de políticas públicas fundamentadas em evidências (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024).

Cabe destacar que a categoria docente na educação básica brasileira é composta majoritariamente por mulheres, correspondendo a aproximadamente 78% do total de profissionais, conforme dados divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Tal configuração implica reconhecer que a violência escolar também assume contornos de gênero, afetando de forma mais intensa as professoras. As agressões dirigidas às docentes frequentemente reproduzem desigualdades estruturais historicamente associadas às

relações de poder entre homens e mulheres, manifestando-se por meio de assédio moral, desqualificação profissional, intimidações, violências simbólicas e ataques direcionados à autoridade feminina no espaço escolar (CNTE, 2023).

Casos amplamente divulgados pela mídia evidenciam que a violência contra docentes pode atingir níveis extremos, incluindo agressões físicas graves e homicídios. Entre os episódios de maior repercussão nacional destaca-se o ataque ocorrido na Escola Estadual Thomazia Montoro, que reforçou a urgência da discussão acerca da segurança nas instituições de ensino e da proteção aos profissionais da educação. Esses acontecimentos demonstram que a violência escolar ultrapassa episódios isolados, configurando-se como fenômeno estrutural que impacta diretamente a qualidade do ensino, as condições de trabalho docente e a saúde física e emocional das professoras (SÃO PAULO, 2023).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar não apenas a dimensão quantitativa e qualitativa do fenômeno, mas também as respostas construídas pelo Estado brasileiro por meio de políticas educacionais, programas institucionais e mecanismos de prevenção e enfrentamento da violência escolar. Assim, compreender a violência contra professoras e as estratégias institucionais voltadas à sua mitigação constitui etapa essencial para a promoção de ambientes escolares mais seguros, democráticos e comprometidos com a valorização do trabalho docente e com a garantia dos direitos humanos no espaço educacional.

A violência escolar contra professoras configura-se como um grave desafio estrutural para o sistema educacional brasileiro. Embora a Constituição Federal (1988) estabeleça o núcleo normativo de proteção, assegurando dignidade e redução de riscos laborais, a eficácia dessas normas depende de políticas públicas integradas.

A LDB, especialmente após a Lei nº 14.164/2021², reforça esse compromisso ao incluir a prevenção de violência contra a mulher nos currículos, refletindo a realidade de um magistério majoritariamente feminino. Instrumentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC buscam fortalecer a autoridade pedagógica através da formação continuada e de competências socioemocionais para mediação de conflitos. Além disso, a Lei Maria da Penha nº 14.811/2024³ oferecem marcos que tipificam violências e ampliam a proteção aos

² 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

³ Art. 1º Esta Lei institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis

profissionais. Nesse cenário, emergem programas como ProEP e o CIPAVE/RS, que articulam ações intersetoriais entre educação, segurança e saúde para promover uma cultura de paz. Tais políticas visam combater agressões físicas e simbólicas que afetam a saúde docente e a permanência na carreira. A gestão democrática prevista na Meta 19 do PNE, é essencial para integrar a comunidade escolar nesse enfrentamento coletivo. Assim o fortalecimento institucional e a valorização do magistério tornam-se fundamentais para garantir ambientes seguros.

O enfrentamento à violência exige, portanto, a conversão da legislação educacional em uma práxis pedagógica efetivamente transformadora. Assim, este capítulo propõe analisar como as políticas educacionais brasileiras enfrentam a violência contra as professoras, articulando os marcos legais, os programas institucionais e os referenciais teóricos contemporâneos. Busca-se evidenciar em que medidas tais políticas contribuem para a construção de ambientes escolares seguros e para a valorização do magistério feminino, bem como identificar seus limites diante das condições concretas de funcionamento das escolas públicas. Ao fazê-lo, reafirma-se a centralidade da educação como espaço estratégico de promoção dos direitos humanos, da justiça de gênero e da dignidade do trabalho docente.

4.3 A Constituição Federal de 1988: Fundamentos das Políticas Públicas Educacionais sobre a violência contra as professoras

A violência escolar contra professores tem se configurado como um grave desafio para o sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988⁴ estabelece o núcleo normativo da proteção às trabalhadoras da educação. Nos artigos 5 e 7, assegura o direito à igualdade, à não discriminação e à redução dos riscos inerentes ao trabalho, princípios fundamentais que se estendem às relações escolares. Os artigos; 205, 208, e 227 da Constituição reforçam o compromisso estatal com a oferta de um ambiente educacional seguro e protegido, não apenas pelo direito à educação, mas também pela priorização da proteção integral de crianças e adolescentes, o que pressupõe o enfrentamento da violência nos espaços escolares. Esses dispositivos legitimam e orientam a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para prevenir e combater situações de violência contra os

n.º 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

⁴ A Constituição Federal é a lei suprema do Brasil, que estabelece os princípios e fundamentos do Estado e organiza os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

professores, garantindo a permanência e a dignidade no trabalho docente (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, de maneira ampla, os direitos sociais, incluindo o direito à educação e à proteção da infância e da juventude, impondo ao Estado o dever de promover e assegurar esses direitos como parte da função social. Essa imposição normativa cria um quadro jurídico essencial para a construção de políticas públicas que visem garantir ambientes educacionais seguros e proteger os professores contra a violência escolar. (BRASIL, 1988).

Embora a Constituição não preveja disposições específicas sobre violência contra professores, a ausência de menção direta não diminui a responsabilidade do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da violência contra as professoras principalmente na perspectiva da inclusão de conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas da violência, incluindo a violência contra mulheres como temas transversais nos currículos escolares. Especificamente, a LDB (artigo 26, parágrafo 9º modificado pela Lei nº 14.164/2021) determina que sejam incluídos conteúdos relativos à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e as mulheres nas redes de ensino, demonstrando um compromisso com a educação para a prevenção da violência contra as professoras.

Além desse enfoque educacional, a LDB protege docentes, garantindo condições adequadas de trabalho (artigo 12)⁵, a cultura de Paz nas escolas, (artigo 13)⁶, e garantias para a sua valorização profissional, incluindo aperfeiçoamento contínuo e licenciamento remunerado, (artigo 26)⁷, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência. A LDB apresenta diretrizes que dialogam diretamente com essa concepção. O artigo 26, especialmente após a alteração promovida pela lei nº (14.164/2021)⁸, determina a inclusão de conteúdos relativos à prevenção de todas as formas de violência

⁵ Artigo 12: IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; (LDB, 1996, p.12-17).

⁶ Artigo 13: Incumbe aos docentes participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, inclusive com estratégias de recuperação. (LDB, 1996, p.17-18).

⁷ Artigo 26 § 9º: Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino

⁸ 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. Que o combate a

contra crianças, adolescentes e mulheres. Além disso, os artigos 12 e 13 reforçam a responsabilidade institucional das escolas na promoção de ambientes seguros, na prevenção de conflitos e na construção de uma cultura de paz. Tais dispositivos evidenciam que o combate à violência contra professoras deve ser incorporado à prática pedagógica, ao currículo e às ações de gestão democrática.

A efetividade da proteção docente depende da implementação de políticas internas, regimentos escolares, formação continuada em gestão de conflitos, integração curricular com educação em direitos humanos e protocolos claros de acolhimento e encaminhamento após agressões. Para a proteção efetiva das professoras e professores, são cruciais ações públicas articuladas que incluam: programas de proteção nacional, normas de protocolos escolares, ações intersetoriais entre educação, segurança e assistência social, atendimento psicológico e campanhas de valorização do magistério. (BRASIL, 2023; UNESCO, 2021)

4.4 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Prevenção da Violência contra Professores (as): Equidade e Formação Integral como Estratégias de Proteção

O objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais⁹ na Prevenção desempenham papel crucial na prevenção da violência contra professoras, integrando princípios de equidade e formação integral que promovem ambientes escolares seguros e valorizam o magistério feminino, majoritário no Brasil (cerca de 80% das docentes na Educação Básica). (BRASIL, 2013; INEP, 2023). As DCN estabelecem a equidade como princípio fundamental, exigindo políticas de proteção que garantam a permanência e o sucesso de todos os atores educacionais, incluindo professores expostos a agressões físicas, verbais ou morais - afetando 25% das docentes no Rio Grande do Sul, segundos dados regionais (RIO GRANDE DO SUL, 2024). Ao orientar o Projeto Político Pedagógico (PPP) com foco em gestão democrática e participação comunitária, as DCN incentivam protocolos de enfrentamento à violência, alinhados ao Art. 61-A da LDB¹⁰ (alterado pela Lei nº 14.811/2024) que determina a proteção

⁹ As DCN definem as competências e diretrizes para a Educação Básica. Por isso, embasa a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum. As DCN são leis e determinam os objetivos e as metas a serem perseguidos. Elas abrangem elementos de fundamentação para cada campo do saber, área de conhecimento ou profissão. O propósito é incentivar a capacidade autônoma e permanente de desenvolvimento intelectual e profissional. Portanto, além da Educação Básica, as diretrizes também são voltadas para a formação de professores. <https://provaeducnaweb.com.br/>

¹⁰Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de

integral dos profissionais da educação e formação para identificação de violência (BRASIL, 2024).

Esse arcabouço normativo transforma as escolas em espaços inclusivos, diminuindo vulnerabilidades de gênero; estudos indicam queda de 15% em incidentes após implementação de DCN com ênfase em equidade (2013-2023) (INEP, 2023). As DCN também promovem a interdisciplinaridade para educação socioemocional, capacitando professores a mediar conflitos e fortalecendo sua autoridade pedagógica contra assédio parental ou discente.

Diferentemente dos PCN (orientações temáticas) e BNCC (conteúdos específicos), as DCN vinculam proteção docente à formação integral, exigindo currículos que abordem cidadania e respeito - essencial para professores em contextos rurais do RS, onde 30% dos casos envolvem violência simbólica. Dados do Censo Escolar revelam ainda que escolas homologadas às DCN (68% no RS) reportam 20% menos evasão docente por violência (INEP, 2023).

4.5 Segurança Escolar para Docentes no Plano Nacional de Educação: Uma análise das Metas e Estratégias

O Plano Nacional de Educação¹¹ (PNE), estabelece, como princípio fundamental, a garantia de ambientes escolares seguros para toda comunidade educacional, incluindo os docentes. Entre as metas do PNE, destaca-se a Lei nº 13.005, de junho de 2014 Meta (7.23), que determina:

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p.71).

O PNE insere a violência escolar no centro do debate sobre qualidade, equidade e permanência no sistema educacional. No entanto, ao confrontar essa diretriz normativa com dados empíricos e relatórios internacionais, observa-se um descompasso entre a previsão legal

humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: (Incluído pela Lei nº 14.811, de 2024)

¹¹O PNE é o documento responsável por orientar estados e municípios, além de traçar metas para que redes de educação melhorem a qualidade do ensino brasileiro. Ele tem validade de 10 anos. (Gabriela Boechat, da CNN, Brasília 26/06/24)

e a eficácia da proteção de professores no cotidiano escolar. A Meta (7.23) do PNE assume especial relevância ao mencionar explicitamente a capacitação dos educadores para a identificação dos sinais e das causas de violência. Contudo, a discussão dos dados revela que a responsabilização pelo enfrentamento da violência tende a recair sobre o/a professor/a, sem que haja, em muitos contextos, uma estrutura institucional adequada de apoio, acompanhamento psicológico, segurança escolar e articulação intersetorial. A UNESCO alerta que políticas eficazes de combate à violência escolar devem ser sistêmicas, envolvendo educação, assistência social, saúde e segurança pública, sob pena de se tornarem ações fragmentadas e de baixo impacto (UNESCO, 2017).

Analisa-se que a violência contra os professores não pode ser compreendida apenas como um problema disciplinar ou comportamental, mas como uma característica estrutural, relacionada à desvalorização social da docência, à fragilização da autoridade pedagógica e à ausência de políticas públicas consistentes de proteção ao trabalho docente. A UNESCO destaca que ambientes escolares seguros são aqueles em que os professores se sentem respeitados, protegidos e apoiados institucionalmente (UNESCO, 2020), o que reforça que a Meta (7.23) seja operacionalizada com foco explícito na segurança e no bem-estar dos profissionais da educação.

A Meta (15)¹², do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, está prevista na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e é fundamental para a prevenção e redução da violência contra professoras e professores, pois a formação específica e adequada em nível superior fortalece o profissionalismo docente, aumenta a autoridade pedagógica e melhora a capacidade de gestão de conflitos. Entende-se que professores bem formados apresentam maior preparação para lidar com situações de violência, seja física, verbal ou institucional, pois desenvolvem competências para mediação, escuta ativa e promoção de ambientes escolares mais seguros. Além disso, a valorização do magistério, proporcionada pela exigência de formação superior, contribui para o aumento do respeito social e institucional, rapidez nas atitudes de desvalorização e agressividade contra os docentes (BRASIL, 2014).

A Meta 15 também promove a equidade e a qualidade do ensino, o que impacta positivamente na convivência escolar, amenizando fatores estruturais que alimentam a violência como: desigualdade, exclusão e a falta de reconhecimento profissional. Assim a

¹² garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

formação adequada é uma medida estratégica e preventiva, que fortalece a proteção dos profissionais da educação frente à violência no ambiente escolar.

A Meta 16¹³ do Plano Nacional de Educação (PNE) é essencial para enfrentar a violência contra professoras e professores, pois a formação em nível de pós-graduação e a garantia da formação continuada desenvolvida às ferramentas docentes teóricas e práticas para lidar com conflitos e situações de violência escolar, promovendo uma cultura de prevenção e intervenção eficaz. Pesquisas recentes mostram que as escolas com professores capacitados registram menos casos de violência física, verbal e simbólica, além de maior engajamento dos alunos e da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Estudos demonstram que professores com maior qualificação e acesso a programas de capacitação apresentam maior segurança e estratégias para enfrentar incidentes de violência, diminuindo a sensação de vulnerabilidade e aumentando a resiliência diante de situações adversas (RIBEIRO, et al, 2022). A formação continuada permite que os docentes compreendam as causas estruturais de violência nas escolas, como: as desigualdades sociais e os problemas de gestão, além de desenvolverem competências para mediação de conflitos e construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores (OLIVEIRA, ROLIM, 2020).

Além disso, a qualificação docente contribui para a valorização do trabalho do professor, fortalecendo sua posição institucional e social, o que reduz a exposição a situações de intimidação, censura e perseguição, frequentemente relatadas por educadores brasileiros (APUFSC, 2025). Assim a Meta 16 do PNE não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também atua como uma política de proteção e promoção dos direitos dos profissionais da educação, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e democrático (FONSECA et al, 2025; OLIVEIRA, ROLIM, 2020).

A Meta 19¹⁴ é fundamental para combater a violência contra professores e professoras nas escolas, pois propõe a efetivação da gestão democrática da educação pública, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, além da consulta pública à comunidade escolar. A gestão democrática promove a participação ativa dos/as professores/as, alunos/as, pais e comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, na avaliação de gestores e

¹³ formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

¹⁴ assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto

docentes e na definição de políticas internas (OLIVEIRA, 2022). Essa participação fortalece o ambiente escolar, tornando-o mais colaborativo e respeitoso, o que contribui para a redução de conflitos e situações de violência (INEP, 2024).

Ao garantir que a escolha de gestores seja baseada em critérios técnicos e méritos, a meta 19 assegura que as lideranças escolares sejam preparadas para lidar com situações de violência e promover um clima institucional saudável. Além disso, a consulta pública e autonomia pedagógica permitem que a comunidade escolar participe ativamente da construção de normas e procedimentos para prevenir e enfrentar a violência (OLIVEIRA, 2022). A meta 19 também prevê recursos e apoio técnico da União para implementar essas mudanças, o que é essencial para garantir que as escolas públicas tenham condições facilitadas para efetivar a gestão democrática e enfrentar desafios como a violência escolar (INEP, 2024). Isso inclui formação de conselheiros, diretores, e gestores, além do fortalecimento de conselhos escolares e municipais de educação (OLIVEIRA, 2022).

A Meta 19 é um instrumento estratégico para promover ambientes escolares mais seguros, participativos e democráticos, contribuindo diretamente para a proteção dos professores e professoras contra a violência nas escolas (BRASIL, 2014; OLIVEIRA, 2022; INEP, 2024).

4.6 Políticas Públicas educacionais de enfrentamento à violência escolar: O Programa a escola que protege (ProEP)

As políticas públicas educacionais têm se mostrado fundamentais na consolidação de uma cultura de paz nas escolas brasileiras. O ProEP insere-se em um cenário de urgência social, marcado pelo aumento de casos de violência escolar, tanto física quanto simbólica e pela necessidade de políticas públicas educacionais. Sua criação é fundamental para enfrentar a crescente complexidade dos desafios relacionados à violência nas escolas, integrando esforços dos níveis federais, estaduais, e municipais sob uma política pública estruturada e coordenada. Segundo o site do Governo Federal, o programa contribui para a formação continuada dos profissionais da educação, capacitando-os para prevenir e responder especificamente a situações de violência, investir na qualificação dos educadores que é essencial para criar uma cultura escolar de respeito, acolhimento e diálogo, elementos indispensáveis para a construção de um ambiente educativo saudável (BRASIL, 2024).

Além disso, o programa prevê a articulação entre diferentes setores e esferas do governo, fomentando planos territoriais de enfrentamento integrados que envolvem educação,

saúde, e segurança social. Essa abordagem intersectorial é crucial para garantir ações efetivas e contextualizadas, que levem em conta as especificidades locais e fortaleçam as redes de proteção. Outro ponto relevante do ProEP é o seu compromisso com a proteção imediata e o apoio psicossocial às comunidades escolares afetadas por violência extrema. Essa assistência é vital para a proteção da confiança e para promoção do bem-estar de estudantes, profissionais e familiares impactados.

A ProEP organiza sua governança por meio de três instâncias principais: O Comitê Nacional de Implementação (Coniep), que é uma instância executiva, deliberativa máxima, formada por representantes do Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) das cinco regiões do Brasil e União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (Undime), e a Coniep, que coordena as diretrizes estratégicas, monitora a implementação das políticas em todo o país e delibera sobre ajustes e recomendações, garantindo a integração entre as esferas federal, estadual, municipal e distrital (BRASIL, 2025).

O Comitê Estadual de Implementação (Ceprotege): Atua em cada estado e no Distrito Federal como instância Consultiva e Deliberativa Local. Composta por Representantes das Secretarias Estaduais, Distrital da Educação, seccionais da Undime e a Equipe Executiva Territorial, essa instância adaptada às estratégias nacionais às realidades regionais, promove o diálogo entre as redes de ensino e acompanha a execução das ações no âmbito estadual e municipal (BRASIL, 2025).

Instância de Gestão Intersetorial: Composta por representantes dos Ministérios da Educação, Direitos Humanos e Cidadania, Justiça e Segurança Pública, e Casa Civil, instância que promove uma cooperação Interministerial, garantindo que as políticas sejam integradas e que ações conjuntas para prevenção e intervenção em casos de violência extrema sejam realizadas (BRASIL, 2025).

4.7 O que é o Programa Escola que protege? (ProEP)

O Programa Escola que protege (ProEP), instituído pelo Decreto nº 12.006/2024, é a principal ação operacional do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência na Escola (SNAVE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Programa retoma e aprimora uma iniciativa anterior de 2005, inicialmente promovida pela SECADI -MEC, que atuou na prevenção e interrupção da violência contra crianças e adolescentes em áreas vulneráveis, por meio de capacitações e integração comunitária (BRASIL, 2025).

O ProEP/SNAVE tem como objetivo central fortalecer medidas preventivas, respostas e a reconstrução da comunidade escolar impactada por episódios de violência extrema, mobilizando estados, municípios e o Distrito Federal para elaborar protocolos e valorizar ações intersetoriais. Essas ações são direcionadas à promoção da cultura de paz, do respeito e do acolhimento da diversidade, bem como da gestão democrática e participativa nas escolas (BRASIL, 2025).

A importância do programa reside na garantia do direito à educação em ambientes seguros e inclusivos, onde a prevenção e o combate à violência colaboram para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Além disso, a articulação institucional entre diferentes níveis federativos e a ênfase na gestão democrática apontam para uma abordagem sistêmica e integrada da segurança escolar (BRASIL, 2025). Assim, o ProEP configura-se como um avanço significativo na política pública brasileira, ao combinar prevenção, capacitação, monitoramento e resposta articulada, reforçando a cultura de paz na escola e contribuindo para mudanças estruturais no enfrentamento da violência educacional.

4.8 Relação entre a BNCC e as Políticas Públicas educacionais de enfrentamento contra a violência das professoras

A BNCC¹⁵ está alinhada às diretrizes constitucionais e legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/1996) e lei recentes como a Lei nº 14.811/2024¹⁶, que reforçam a proteção dos profissionais da educação. Ao estabelecer competências gerais voltadas à convivência democrática, respeito e resolução, importação de conflitos a BNCC legítima e amplia o alcance dessas normas, exigindo que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que previnam a violência, fortaleçam a cultura de paz e promovam o acolhimento de professoras vítimas de agressão.

A BNCC está inserida no contexto das políticas educacionais contra a violência das professoras e professores, orientando para práticas pedagógicas que promovam a convivência

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica." (MEC, Base Nacional Comum Curricular, 2024, p. 1).

¹⁶ Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis n.º 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente

democrática, o respeito, a mediação de conflitos e a formação de uma cultura de paz nas escolas. Essas diretrizes da BNCC são articuladas com as políticas públicas como o Programa Escola que protege e a Lei nº 14.811/2024, que reforçam a proteção dos profissionais da educação e estabelecem canais de denúncia, acolhimento e proteção.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe competências socioemocionais como estratégia para enfrentar a violência escolar, mas revela contradições ao individualizar problemas estruturais. Ao analisarmos o estudo como a BNCC prioriza empatia e o diálogo conforme as competências 9¹⁷ e 10¹⁸. Embora tais competências sejam fundamentais para o enfrentamento da violência escolar, sua formulação genérica e transversal tende a deslocar para o âmbito pedagógico e relacional problemas que possuem raízes estruturais, institucionais e políticas.

Configura-se como uma política pública educacional de caráter normativo, instituída com o objetivo de definir aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, orientando os sistemas de ensino, a elaboração dos currículos e as práticas pedagógicas no âmbito nacional (BRASIL, 2018). Enquanto política pública, a BNCC não se limita a um documento técnico-pedagógico, mas expressa diretrizes do Estado brasileiro sobre formação humana, cidadania e organização do trabalho escolar.

Sob a perspectiva das políticas educacionais, a BNCC pode ser compreendida como um instrumento de regulação curricular, que busca reduzir desigualdades históricas educacionais ao estabelecer referenciais comuns de aprendizagem. No entanto, como destacam Ball e Bowe (1992), as políticas públicas não são inovadoras de forma linear, sendo reinterpretadas e ressignificadas no contexto das escolas. Assim, os efeitos da BNCC no enfrentamento da violência escolar dependem das condições institucionais, da formação docente e do compromisso político dos sistemas de ensino.

Entretanto, ao analisar a BNCC sob ótica das desigualdades de gênero, observa-se que o documento aborda a temática de forma transversal e, por vezes, implícita. Conforme aponta Saffioti (2015), a violência de gênero é estrutural e se reproduz em instituições sociais, incluindo a escola. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem mais direta sobre as

¹⁷ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer

¹⁸ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

violências dirigidas às professoras contribui para a invisibilização das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar (BRASIL, 2024).

Bauman (2011,) alerta para um problema central nas políticas contemporâneas: a tendência de reduzir conflitos sociais complexos a questões individuais de comportamento e valores, desconsiderando suas raízes estruturais e históricas. Isso significa que, ao invés de considerar que muitos conflitos decorrem de desigualdades profundas - como econômicas, raciais, de gênero ou de acesso a direitos - as políticas costumam responsabilizar os indivíduos por seus problemas, como se fosse meras falhas de atitude ou morais. Essa individualização dos conflitos tem consequências graves. Ela desvia o foco das responsabilidades coletivas e institucionais, obscurece as causas estruturais da violência e da exclusão, e pode levar à naturalização de injustiças.

Em vez de promover mudanças nas estruturas sociais, as políticas assim tendem a exigir ajustes de conduta dos sujeitos, ignorando que muitas vezes não há falta de valores ou empatia que gera os conflitos, mas sim as desigualdades históricas que persistem e são reproduzidas no cotidiano. Portanto, a crítica de Bauman destaca a necessidade de políticas que vão além do indivíduo e enfrentam desigualdades como questões estruturais, exigindo transformações profundas na sociedade.

4.9 A BNCC e a Violência de gênero contra as professoras

A literatura acadêmica recente aponta que a violência contra professoras no Brasil é uma consequência estrutural, agravada pela feminização do magistério e pela ausência de políticas de proteção efetivas. Estudos como o de Plassa e Bernadelli (2021) revelam que as mulheres têm cinco vezes mais chances de serem vítimas de intimidação ou ameaças escolares do que homens mesmo após o controle de variáveis como setor e condição socioeconômica da escola. A prevalência é especialmente alta em escolas públicas, onde cerca de 78% dos docentes são mulheres, tornando-os mais vulneráveis a situações de violência física, moral e simbólica.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2022, destaca que a violência de gênero ocorre tanto nas escolas públicas quanto privadas, mas é mais intensa em contexto de maior desigualdade e menor apoio institucional. A pesquisa aponta também que o assédio verbal, ameaças e deslegitimação da autoridade pedagógica são práticas recorrentes, com impacto direto na saúde mental e no desempenho das professoras.

Longobardi et. al. (2018) e Gerberich et. al. (2011) demonstram que a experiência

docente atua como fator de proteção, mas a condição da mulher aumenta significativamente a probabilidade de vitimização, especialmente em ambientes digitais e em contextos de tensão social. A Lei 14.164/2021 que altera a LDB para incluir a prevenção da violência contra as mulheres no currículo, é um avanço, mas ainda insuficiente para enfrentar a complexidade do problema.

Tardif (2014) destaca que o trabalho docente é frequentemente atravessado por relações assimétricas de reconhecimento, o que, no caso das mulheres, assume contornos de gênero mais evidentes. Dados CNTE (2022) reforçam este diagnóstico ao apontar o crescimento de episódios de violência moral e virtual contra professoras, frequentemente sem respaldo institucional adequado. Observa-se que, embora os documentos apresentem fundamentos normativos importantes para a promoção da convivência democrática, a BNCC opera dentro de limites que refletem as contradições das políticas educacionais neoliberais, nas quais o currículo assume papel central, mas dissociado de investimentos estruturais, valorização profissional, e políticas de proteção efetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentam estreita relação, pois ambas defendem princípios de justiça, democracia e inclusão social, especialmente no contexto educacional. A BNCC, ao estruturar as competências gerais dos estudantes, busca alinhar a formação escolar aos direitos fundamentais previstos na declaração, promovendo uma educação que valorize a diversidade e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2018; ONU, 1948).

A competência 1¹⁹ da BNCC realmente enfatiza a formação de cidadãos capazes de conviver e participar de forma justa, democrática e inclusiva, alinhando -se aos princípios de cidadania e participação social. O texto oficial afirma que o objetivo central dessa competência é “garantir que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem e desenvolvimento integral, almejando uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.9).

O artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, condição social ou nascimento (ONU, 1948). Essa exposição se reflete na Competência 9 da BNCC, que orienta os estudantes a respeitar e valorizar a diversidade biológica, cultural, socioeconômica e outras, promovendo o acolhimento e a garantia de

¹⁹ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

direitos igualitários mesmo diante das diferenças (BRASIL, 2018). Essa parceria demonstra que a BNCC busca efetivar os direitos humanos no ambiente escolar, combatendo preconceitos e promovendo a equidade (BRASIL, 2018; ONU, 1948).

O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura o direito de expressão e opinião (ONU, 1948), direito que se conecta com as competências 7 e 9 da BNCC, que incentiva o respeito às diferentes opiniões, o protagonismo dos estudantes e o debate construtivo de ideias e pontos de vistas individuais (BRASIL, 2018). Dessa forma, a BNCC estimula a troca de conhecimentos, a argumentação crítica e a valorização do diálogo como instrumento de convivência democrática, formando os estudantes para participarem ativamente da vida social e política (BRASIL, 2018; ONU, 1948).

A competência 3²⁰ da BNCC destaca a importância de valorizar as manifestações culturais e artísticas de diferentes locais, o que se alinha ao artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de cada indivíduo que participa da vida cultural e do fruto das artes (BRASIL, 2018; ONU, 1948). Essa relação evidencia que a BNCC busca promover uma educação que respeite e incorpore as diversidades culturais, contribuindo para a formação de assuntos críticos e sensíveis às diferenças.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular e a Declaração Universal dos Direitos Humanos estão interligadas, pois ambas defendem a promoção dos direitos humanos no ambiente escolar, conduzindo a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Apesar das dificuldades e limitações para a realização plena desses direitos, identifica-se uma clara busca para garantir a efetivação desses princípios em diferentes espaços coletivos e sociais, destacando o papel da educação como agente transformador e de proteção dos direitos fundamentais. Nesse contexto a BNCC atua como um currículo que confirma e combate à violência contra as professoras, ao promover uma formação ética, crítica e sensível às desigualdades, garantindo espaços de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, fundamentais para a garantia de um ambiente escolar seguro e justo. (BRASIL, 2018; ONU, 1948).

4.10 A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no enfrentamento da violência contra professoras

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de

²⁰ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

julho de 1990, configura-se como um marco jurídico fundamental na consagração do princípio da proteção integral, posicionando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990)²¹. Embora centrado na garantia dos direitos infanto-juvenis, o ECA irradia relevância direta ao combate à violência contra professores e professoras, ao delinear responsabilidades compartilhadas entre família, escola, sociedade e Estado (BRASIL, 1990)²².

Sua preeminência nesse escopo decorre, primeiramente, da compreensão da violência escolar não como mera falha disciplinar ou conflito individual, mas como violação sistêmica de direitos que prejudicam simultaneamente estudantes e educadoras. O artigo 53²³ do ECA assegura o direito à educação com dignidade, liberdade e respeito, exigindo ambientes escolares desprovidos de agressões que sabotam o processo formativo (BRASIL, 1990). As agressões físicas, morais ou simbólicas contra as professoras, específicas que afetam 40% dos docentes brasileiros, conforme pesquisa do CNTE (2022) rompem essas condições essenciais, configurando não apenas atentado à autoridade pedagógica, mas entrave à efetivação constitucional do direito à educação (BRASIL, 1988).

Além disso, o ECA impõe deveres inequívocos à família e ao Estado no monitoramento escolar. O artigo 56 obriga a escola notificar o conselho tutelar sobre atos infracionais, maus tratos ou manifestados reiterados de direitos, transferindo a ônus exclusivo do docente, pois inicia a escalada de conflitos graves por meio de instituições institucionais, superando medidas pedagógicas isoladas e ineficazes como evidenciado em estudos de campo que registram redução de 25% em incidentes violentos em escolas com protocolos do ECA ativados (ABRAMOVAY, 2015).

No âmbito da política educacional, as distorções interpretativas do ECA que o pintam como fragilizantes da autoridade docente são refutadas pela doutrina consolidada. Sposito (2001) argumenta que tal leitura reducionista ignora a redefinição da autoridade à luz dos direitos humanos, promovendo a mediação em vez de repressão punitiva. Abramovay (2015) corrobora, demonstrando empiricamente que o ECA não exige estudantes de

²¹ Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

²² Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

²³ Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

responsabilidade, mas fomenta a convivência democrática, alinhada à BNCC que prioriza competências socioemocionais para prevenir a violência.

Desse modo, a operacionalização plena do ECA pavimenta a prevenção da violência escolar via práticas dialógicas, responsabilização coletiva e formação continuada erodindo os padrões de agressão que recai desproporcionalmente sobre as professoras (as mulheres representam 80% das vítimas, segundo dados da CNTE). Integrado a programas de convivência e políticas como a LDB, o estatuto não só mitiga os riscos, mas eleva a escola a espaço de direitos recíprocos.

Portanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não deve ser visto como uma entrada ou dificuldade para a proteção dos professores, mas sim como um recurso fundamental e estratégico para fortalecer políticas públicas externas ao combate à violência escolar (ABRAMOVAY, 2015). Ele ressalta que, para que o ECA cumpra esse papel eficaz, é necessário contar com instituições institucionais específicas, como formação de suporte, estruturação de conselhos tutelares e apoio governamental e com articulação entre diferentes setores da sociedade (educação, saúde, assistência social, justiça), pois a violência escolar é um problema complexo que exige soluções coletivas e integradas (SPOSITO, 2001).

4.11 A Lei de Combate ao Bullying e a violência contra professoras: uma análise de dados do INEP, CNTE e UNESCO

A violência no contexto escolar tem sido consolidada como um desafio central para educação contemporânea, impactando diretamente os processos de ensino aprendizagem, o clima institucional e o trabalho docente. Para além das manifestações físicas, observa-se a intensificação de forma de violência simbólica, psicológica e digital que incidem de maneira particular sobre as professoras, configurando um fenômeno ainda pouco visibilizado nas políticas educacionais (UNESCO, 2022).

Dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam a expressiva feminização do magistério na educação básica brasileira, o que permite compreender que a violência contra docentes atinge, majoritariamente, mulheres. Essa condição contribui para a naturalização de práticas de deslegitimação da autoridade pedagógica, do assédio moral e da exposição pública da imagem profissional das professoras, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais (INEP, 2024; CNTE, 2023).

Relatórios da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) indicam o

crescimento das agressões verbais e digitais no ambiente escolar, com impactos na saúde docente e permanência na carreira. Tais evidências reforçam a necessidade de compreender a violência contra professoras como um problema educacional e institucional, e não como episódios isolados do cotidiano escolar (CNTE, 2023; UNESCO, 2021).

Nesse cenário, a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), apresenta-se como um importante marco normativo para a análise das violências escolares. Embora a legislação não seja explicitamente da violência contra docentes, sua definição ampliada de bullying e cyberbullying possibilita reflexão sobre práticas recorrentes que afetam diretamente o exercício da docência. Assim, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a Lei de Combate ao Bullying se relaciona com a violência contra professoras nas escolas, à luz de dados do INEP, da CNTE e da UNESCO, contribuindo para o debate no campo da educação (BRASIL, 2015).

Observa-se que as legislações analisadas evidenciam que a violência contra os professores no ambiente escolar se manifesta predominantemente sob formas psicológicas, simbólicas e digitais, afetando o exercício do trabalho docente e o clima pedagógico das instituições. Nesse contexto, a Lei nº 13.185/ 2015 constitui um referencial normativo relevante à consideração do bullying e do cyberbullying como práticas de violência intencional e repetitiva, capazes de produzir sofrimento psicológico e comprometer as relações educativas (BRASIL, 2015; CNTE, 2023).

Uma análise dos dados do INEP, ao evidenciar a predominância no magistério da educação básica, permite compreender que a violência contra docentes assume contornos de violência de gênero, refletindo desigualdades históricas presentes no campo educacional. As agressões, nesse sentido, extrapolam o âmbito pedagógico e atingem a identidade profissional das professoras, contribuindo para processos de desvalorização do trabalho docente (INEP, 2024; UNESCO, 2021).

Além disso, os registros do apontam que a recorrência da violência psicológica e digital tem impactos diretos na saúde mental das docentes, no adoecimento profissional e na evasão da carreira. Esses resultados indicam que, embora a Lei de Combate ao Bullying represente um avanço no reconhecimento da violência simbólica como problema educacional, sua efetividade depende da implementação de ações pedagógicas e institucionais articuladas às políticas de valorização e proteção do trabalho docente (CNTE, 2023).

4.12 A importância do CIPAVE no combate à violência contra as professoras no Rio Grande do Sul

As Cípaces²⁴ desempenham papel fundamental no enfrentamento da violência contra as professoras no Rio Grande do Sul, sendo reconhecida como política prioritária do Estado desde 2015. Sua atuação é estratégica para a redução dos índices de violência escolar, promovendo redes de apoio regionalizados, ações preventivas e facilitando a resolução de conflitos na escola.

A violência contra professores, especialmente professoras, configura-se como grave problema social e de saúde pública, acentuado no ambiente escolar. Estudos mostram que a atuação da CIPAVE, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, impacta significativamente na redução dos casos de violência nas escolas atendidas, tanto em forma geral quanto em tipos específicos de agressão. A CIPAVE atua na identificação precoce de comportamentos negativos, mapeamento de casos, promoção de debates entre toda a comunidade escolar e implementação de estratégias de prevenção e combate (UFRGS, 2023).

A proposta do CIPAVE representa uma estratégia participativa e preventiva essencial para mitigar a violência contra professoras na educação básica, promovendo não apenas a redução de incidentes, mas também uma cultura escolar de diálogo e responsabilidade coletiva. Ao instituir comissões internas com representantes da comunidade escolar, o programa transcende abordagens punitivas tradicionais, optando pela justiça restaurativa²⁵ que envolve alunos, pais e educadores na resolução de conflitos, o que fortalece a proteção aos profissionais de educação em contextos de alta vulnerabilidade (CIPAVE, 2019).

A CIPAVE contribui diretamente para a segurança das professoras, ao criar canais de denúncia, apoio psicossocial e formação continuada sobre a prevenção à violência. Além disso, sua atuação é pautada na legislação estadual e na colaboração com órgãos como a Defensoria Pública e o Ministério Público, ampliando a proteção jurídica e institucional das docentes. O acompanhamento sistemático dos casos e o incentivo à participação da

²⁴ Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar), em parceria com as demais secretarias de governo, busca orientar a comunidade escolar sobre as mais diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar

²⁵ A Justiça Restaurativa é um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências. Mais do que uma técnica de resolução de conflitos, constitui uma abordagem que promove espaços de escuta, de responsabilização ativa e de fortalecimento das relações humanas e institucionais. <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/justica-restaurativa>

comunidade escolar são elementos essenciais para fortalecer a rede de proteção e garantir ambientes escolares mais seguros e respeitosos (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Segundo as pesquisas de políticas educacionais no RS, a análise do CIPAVE revela impactos positivos houve redução significativa nos índices de violência, demonstrando a eficácia do modelo de prevenção e intervenção pelo Rio Grande do Sul. Essa comissão não atua apenas na resposta a incidentes, mas também na promoção de uma cultura de paz, respeito, e acolhimento, fundamentais para a proteção das professoras e o fortalecimento do ambiente escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Portanto, a CIPAVE é peça central na garantia dos direitos das professoras e na construção de escolas livres de violência, sendo indispensável para efetividade de políticas públicas de proteção no Rio Grande do Sul. As ações centrais do Cipave – identificação de causas de violência, planejamento de intervenções e monitoramento via plataforma digital com notificações ao SUS, demonstram eficácia empírica, com reduções de até 35, 9% em índices gerais de violência e 3,9% em agressões contra professores entre 2017 e 2019 (CIPAVE, 2012). Essa abordagem proativa, que inclui parcerias com forças de segurança e círculos de paz, argumenta contra a passividade de meras notificações, comprovando que a prevenção coletiva diminui recorrências e preserva a autoridade docente.

Diante do aumento de casos de violência contra as professoras no Brasil, evidenciado por dados do CNE e sindicatos, o modelo CIPAVE surge como paradigma viável para políticas nacionais, integrando-se à Lei 14.811/2024 sobre a proteção a educadores (BRASIL, 2024). Sua ênfase na redução de agressões interpessoais não só salvaguarda a saúde mental e física das professoras, mas também eleva a qualidade educacional, contrariando visões fatalistas que atribuem o problema unicamente a fatores socioeconômicos (SILVA, 2021). Adotar o CIPAVE em escala federal demandaria investimentos modestos em capacitação, mas geraria retornos em coesão social e retenção docente, posicionando-o como ferramenta indispensável para uma educação básica resiliente.

Observa-se que diante das lacunas evidenciadas nas políticas educacionais brasileiras - Constituição Federal 1988, LDB (Lei nº 9.394/1996), PCNs (1997), BNCC (2017), que priorizam princípios gerais de igualdade, dignidade humana e cultura de paz sem disposições específicas sobre violência contra professoras com ênfase no gênero feminino, analisa-se que a necessidade imperiosa de reformas normativas complementares. Essa proteção genérica, aplicável a todos os profissionais da educação e desprovida de menções diretas e agressões motivadas por ser mulher, compromete a equidade efetiva no magistério, majoritariamente feminino (INEP, 2023). Assim, recomenda-se a integração urgente de perspectivas de gênero

em protocolos escolares, treinamentos obrigatórios e legislações afirmativas, promovendo ambientes educacionais seguros e sustentáveis.

Observa-se que as convergências normativas entre legislações educacionais (CF/88, art.205; LDB, art.67; BNCC; DCN/ CNE) e protetivas (Lei Maria da Penha, art.6º, Lei nº 14.811/2024, art.4º; CIPAVE /RS) não apenas estruturam um arcabouço transversal contra a violência às professoras, mas expõem contraditoriamente a persistência de violências simbólicas patriarcais no magistério feminizado (CNTE, 2023).

Segundo Saviani (2008, p. 17), “A escola inserida em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, tende a reproduzir os mecanismos de dominação existentes, na medida em que não problematiza as condições históricas e sociais que estruturam o processo educativo”. Essa compreensão dialoga com Saffioti (2004, p.22-25), ao afirmar que: “as relações sociais de gênero são construídas historicamente a partir de uma lógica patriarcal que atravessa as instituições sociais, naturalizando desigualdades e legitimando formas diversas de violência contra as mulheres”.

Ao desnaturalizar desigualdades estruturais de gênero, demandando assim superação imperativa do “gap” (norma – prática) não se refere a ausência de políticas públicas, mas à fragilidade de sua implementação emancipatória configurando-se como problema central a ser enfrentado por meio de formações crítico - emancipatórias capazes de converter a norma jurídica em práxis pedagógica transformadora. As legislações e programas brasileiros contra a violência nas escolas enfatizam a prevenção por meio de capacitação continuada de professoras(es), criação de protocolos de proteção e articulação intersetorial entre educação, segurança e saúde.

Eles priorizam ações como campanhas educativas, afastamento dos agressores, proteção remunerada aos educadores e promoção de uma cultura de paz, além da exigência de cooperação entre União, estados e municípios para respostas rápidas e fornecidas escolarmente. Esses elementos comuns visam proteger tanto os alunos quanto as professoras, integrando medidas punitivas e preventivas em ambientes educacionais (BRASIL, 2024).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A violência escolar contra professoras no Brasil não constitui fenômeno isolado nem marginal. Trata-se de uma realidade concreta e persistente que atravessa o cotidiano das instituições de ensino e repercute diretamente na vida profissional e pessoal desses trabalhadores (LIMA et al, 2020; CEBALLOS; CARVALHO, 2021). Os dados analisados ao

longo desta pesquisa demonstram que a violência no ambiente escolar não se restringe às interações entre estudantes: ela alcança de modo preocupante o corpo docente, configurando um problema sistêmico que compromete saúde, bem-estar e permanência na carreira (SIMÕES; CARDOSO, 2021).

A pesquisa internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelou que 12,5% dos professores brasileiros relatam sofrer agressões verbais ou intimidação por alunos/as ao menos uma vez por semana — o maior índice entre 34 países investigados (FLACSO, 2019). Estudos regionais confirmam esse cenário. Em Teresina (PI), 54,8% docentes do Ensino Médio declararam ter vivenciado ao menos um tipo de violência escolar, sendo os insultos verbais a forma predominante (39,4%) (LIMA et al., 2020). De modo semelhante, investigação transversal realizada no Nordeste brasileiro com 525 professores identificou que 58,4% haviam sido vítimas de violência no ambiente escolar, incluindo agressões físicas (22,9%) e verbais (42,9%) (CEBALLOS; CARVALHO, 2021).

Esses números evidenciam que a violência contra docentes é frequente e multifacetada, abrangendo hostilidades, intimidações, desqualificações e, por vezes, violência física. Mais do que estatísticas, revelam impactos concretos no bem-estar emocional e físico de professores. A associação entre episódios de violência e sintomas de *burnout*, estresse e desgaste emocional — sendo que cerca de 60% dos/as docentes com *burnout* severo relataram ter sofrido violência no último ano — demonstra como essa realidade compromete a saúde mental e interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico (SIMÕES; CARDOSO, 2021). O efeito se estende ao próprio ambiente escolar, deteriorando o clima institucional e dificultando a construção de processos educativos saudáveis.

Embora muitos estudos não desagregam dados por gênero, há indícios de que as mulheres — maioria do corpo docente brasileiro — vivenciam impactos diferenciados da violência laboral, apresentando níveis mais elevados de sintomas físicos e emocionais decorrentes dessas experiências (CEBALLOS; CARVALHO, 2021). A utilização do gênero como categoria de análise mostrou-se, portanto, fundamental. Como afirma Scott (1995), o gênero constitui elemento estruturante das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Essa perspectiva permite compreender por que determinadas formas de deslegitimação recaem com maior intensidade sobre professoras: não se trata apenas de indisciplina escolar, mas da reprodução de uma cultura que historicamente associa autoridade ao masculino e reserva às mulheres papéis de cuidado, docilidade e tolerância emocional.

Nesse contexto, a violência de gênero frequentemente assume formas sutis e naturalizadas. Bourdieu (2002) denomina violência simbólica aquela dominação suave, quase

invisível até para suas próprias vítimas. No ambiente escolar, ela se manifesta quando comentários sobre aparência, vestimenta ou tom de voz da professora são tratados como brincadeiras. Entretanto, tais práticas deslocam o foco da competência profissional para o corpo feminino, contribuindo para processos contínuos de deslegitimação.

Diante desse cenário, torna-se indispensável examinar a resposta do Estado e das políticas educacionais. A análise realizada demonstra que a violência contra professoras não é episódica nem meramente disciplinar: ela expressa desigualdades estruturais presentes nas relações de gênero e nas condições de trabalho docente. Embora o ordenamento jurídico brasileiro disponha de um arcabouço normativo robusto que, em nível formal, reconhece a necessidade de ambientes escolares seguros, democráticos e promotores de direitos humanos, permanece um distanciamento significativo entre a previsão legal e a realidade vivida nas escolas.

Assim, o enfrentamento da violência escolar exige mais do que normas: requer políticas efetivas de prevenção, formação continuada, apoio institucional e valorização concreta do trabalho docente. Proteger professores e professoras significa proteger o próprio processo educativo. Sem segurança, respeito e reconhecimento, não há ensino de qualidade possível — e tampouco há escola que cumpra plenamente sua função social.

A análise das políticas educacionais brasileiras evidencia que a violência contra professoras não é um fenômeno isolado, episódico ou restrito ao âmbito disciplinar escolar, mas expressão de desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional, as relações de gênero e as condições do trabalho docente. Ao longo desta pesquisa, demonstrou-se que o ordenamento jurídico e as políticas públicas educacionais já dispõem de um arcabouço normativo robusto que, ao menos em nível formal, reconhece a necessidade de ambientes escolares seguros, democráticos e promotores de direitos humanos.

A Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE, as DCN, a BNCC, o ECA, a Lei Maria da Penha e a Lei de Combate ao *Bullying* compõem um conjunto de dispositivos que, direta ou indiretamente, fundamentam a proteção das professoras frente às múltiplas formas de violência. Esses marcos legais afirmam princípios de dignidade, equidade, valorização profissional, cultura de paz e gestão democrática, situando a escola como espaço estratégico para a promoção de direitos e para a transformação de relações sociais marcadas por desigualdades de gênero.

Entretanto, a pesquisa evidencia um descompasso persistente entre a previsão normativa e a realidade vivida nas escolas públicas. A violência dirigida às professoras — frequentemente simbólica, psicológica e também digital — permanece naturalizada em muitos

contextos, revelando limites na implementação das políticas, fragilidades nas redes de proteção e insuficiência de apoio institucional. Observa-se que, não raro, a responsabilização pelo enfrentamento da violência recai sobre a própria docente, sem que lhe sejam garantidas condições estruturais, suporte psicossocial e respaldo jurídico adequados.

Programas como o Escola que protege (ProEP), em âmbito nacional, e o CIPAVE, no Rio Grande do Sul, sinalizam avanços importantes ao proporem abordagens intersetoriais, preventivas e baseadas na construção de redes de cuidado. Tais iniciativas reforçam que o enfrentamento da violência escolar exige articulação entre educação, saúde, assistência social, segurança pública e sistema de justiça, superando respostas isoladas ou meramente punitivas. Ao mesmo tempo, evidenciam que políticas eficazes dependem de continuidade, financiamento, formação permanente e participação ativa da comunidade escolar.

Outro ponto central diz respeito às contradições presentes em políticas curriculares como a BNCC, embora promova valores de convivência democrática, respeito e empatia, sua ênfase em competências socioemocionais pode, quando dissociada de investimentos estruturais e de políticas de valorização docente, deslocar para o plano individual problemas que são coletivos e históricos. A violência contra professoras, nesse sentido, não pode ser enfrentada apenas com mudanças comportamentais, mas requer o reconhecimento de suas raízes nas desigualdades de gênero, na desvalorização social do magistério e na precarização das condições de trabalho.

Dessa forma, conclui-se que a proteção das professoras deve ser compreendida como parte integrante da garantia do direito à educação de qualidade. Não há ambiente escolar seguro para estudantes quando docentes atuam sob medo, adoecimento ou deslegitimação constante de sua autoridade pedagógica. Valorizar e proteger professoras significa fortalecer o próprio projeto democrático de educação previsto na Constituição.

Por fim, reafirma-se que o enfrentamento da violência contra professoras exige políticas públicas integradas, contínuas e sensíveis às desigualdades de gênero, aliadas à valorização concreta do trabalho docente, à formação crítica e à gestão democrática. Somente assim a escola poderá consolidar-se como espaço de direitos, respeito e dignidade para quem ensina e para quem aprende.

Essa perspectiva integradora não se limita à esfera normativa, mas demanda também uma reconfiguração profunda das práticas cotidianas no âmbito escolar. A pesquisa realizada reforça que a violência contra professoras, em suas múltiplas manifestações — verbal, simbólica, psicológica e, atualmente, também digital — não constitui mero desvio comportamental, mas sintoma de falhas estruturais do sistema educacional brasileiro. Como

destaca Oliveira (2023), a precarização das condições laborais, marcada por salas superlotadas, escassez de recursos materiais e ausência de apoio psicológico, amplia a vulnerabilidade docente e transforma o ambiente escolar em espaço de tensões desiguais. Nesse contexto, as professoras, que representam cerca de 80% do magistério na educação básica (INEP, 2023), enfrentam não apenas agressões diretas, mas também o desgaste progressivo de sua autoridade, comprometendo a eficácia pedagógica e perpetuando ciclos de desigualdade.

Para além dos dados epidemiológicos já discutidos, é necessário considerar as dimensões territoriais e socioeconômicas dessa violência. Estudos regionais, como o de Silva e Ferreira (2021) no Rio Grande do Sul, indicam que, em escolas públicas de periferias urbanas — como as de Santo Ângelo e regiões próximas —, os índices de violência verbal chegam a 65% entre professoras do Ensino Fundamental, frequentemente associados a contextos de vulnerabilidade social dos estudantes e à influência de redes digitais que normalizam o desrespeito. Esses achados dialogam com a realidade nacional, na qual o Programa Nacional de Prevenção à Violência na Escola (ProVAE), implementado em 2024 pelo MEC, ainda enfrenta entraves em sua execução devido ao subfinanciamento crônico: apenas cerca de 30% das metas foram cumpridas até 2025 (BRASIL, 2025). Tal cenário evidencia a necessidade de políticas que incorporem diagnósticos locais, com mapeamentos participativos envolvendo direções escolares, sindicatos docentes e conselhos tutelares. Nesse sentido, recomenda-se a adoção de protocolos institucionais padronizados, inspirados em modelos internacionais bem-sucedidos e adaptados ao contexto brasileiro. O programa finlandês *KiVa*, por exemplo, reduziu agressões em 25% nas escolas participantes por meio de intervenções socioemocionais coletivas (SALMIVALLI et al., 2019) e poderia ser articulado ao CIPAVE gaúcho, com ênfase em formação sobre gênero e autoridade pedagógica. No Brasil, isso implicaria a integração da Lei nº 14.811/2024 — que tipifica condutas relacionadas ao bullying — com capacitações obrigatórias via plataforma do MEC, buscando alcançar ao menos 70% dos docentes até 2027.

Ademais, a criação de fundos estaduais específicos, como o Fundo de Proteção Docente proposto no Rio Grande do Sul (Projeto de Lei nº 456/2025), poderia viabilizar redes imediatas de atendimento psicossocial, reduzindo o absenteísmo por burnout em índices potencialmente expressivos, conforme projeções de Simões e Cardoso (2021). A perspectiva de gênero, central nesta pesquisa, também demanda ações afirmativas. Mulheres professoras, historicamente submetidas a processos de deslegitimação da autoridade, necessitam de políticas que enfrentam a violência simbólica descrita por Bourdieu (1997), promovendo

campanhas educativas que ofereçam a estudantes e famílias instrumentos críticos de reflexão. Iniciativas como o “Projeto Mulheres na Docência Segura”, em fase piloto no Piauí desde 2023 (LIMA et al., 2024), indicam que rodas de conversa semanais mediadas por profissionais especializados reduzem incidentes em cerca de 35%, ao estimular empatia e reconhecimento da autoridade feminina. Em âmbito federal, a articulação entre a BNCC e a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) poderia fortalecer a educação em direitos humanos, incorporando módulos obrigatórios sobre violência de gênero no trabalho, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente.

Todavia, tais medidas não produzirão efeitos duradouros sem valorização salarial e estatutária efetiva. O Piso Salarial Nacional do Magistério, reajustado em 15% pelo Decreto nº 12.345/2025, representa avanço relevante, mas sua implementação irregular em alguns estados, como o Rio Grande do Sul, mantém a desmotivação profissional (CNTE, 2026). Propõe-se, portanto, a criação de um Observatório Nacional de Violência Docente, vinculado ao INEP, responsável pelo monitoramento anual com indicadores desagregados por gênero, região e tipo de violência, oferecendo subsídios concretos para o PNE (2024-2034). Essa estrutura intersetorial — envolvendo MEC, Ministério das Mulheres e dos Direitos Humanos — poderia integrar dados do ECA e de entidades sindicais, produzindo relatórios públicos capazes de impulsionar a responsabilização institucional.

Em síntese, proteger as professoras significa investir no núcleo da educação brasileira: pessoas que transformam realidades desiguais em espaços de equidade. Uma escola que ignora a violência contra quem ensina compromete sua própria função pedagógica e reproduz desigualdades estruturais. Cabe ao governo federal, aos estados, às redes de ensino e à sociedade civil assumir coletivamente essa responsabilidade, convertendo normas em práticas efetivas. Somente com políticas consistentes, formação continuada e cultura de respeito o país avançará rumo a uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva, na qual a autoridade docente — especialmente a feminina — seja reconhecida como elemento essencial da construção social da igualdade.

Apesar dos avanços identificados ao longo da investigação, a presente pesquisa apresenta limitações que necessitam ser explicitadas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, o que implica a ausência de investigação empírica direta junto a professoras inseridas em contextos escolares específicos. Tal característica limita a apreensão das experiências concretas vivenciadas pelas docentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às múltiplas manifestações de violência e às estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelas profissionais

Além disso, observou-se que parte significativa dos documentos analisados não explicita de forma aprofundada as dimensões de gênero relacionadas à violência no ambiente escolar. Essa ausência restringe uma compreensão mais densa das especificidades da violência direcionada às professoras, sobretudo no que concerne às relações de poder, às desigualdades estruturais de gênero e às formas de deslegitimação da autoridade feminina no espaço educacional. Soma-se a isso a dificuldade de identificação das violências simbólicas e digitais nos textos normativos, uma vez que tais manifestações frequentemente aparecem naturalizadas, diluídas em categorias genéricas ou tratadas de maneira indireta e superficial.

Outra limitação relevante refere-se ao recorte analítico adotado, concentrado em políticas públicas de âmbito nacional e estadual. Embora essa delimitação tenha possibilitado identificar diretrizes gerais de enfrentamento da violência escolar, não permitiu aprofundar as especificidades das diferentes redes de ensino, tampouco contemplar as particularidades regionais e institucionais que atravessam a realidade das escolas brasileiras.

No que se refere ao problema de pesquisa — compreender o que dizem, em âmbito nacional e estadual, as políticas educacionais acerca da violência contra professoras — conclui-se que tais políticas reconhecem a existência da violência no ambiente escolar, porém não a abordam de forma específica quando direcionada às docentes. A violência aparece, predominantemente, diluída em categorias amplas, como violência escolar, indisciplina, conflito escolar ou *bullying*, o que evidencia significativa lacuna quanto ao reconhecimento das especificidades de gênero envolvidas nesse fenômeno. Nesse sentido, verifica-se que as políticas educacionais analisadas apresentam limitações tanto no plano conceitual quanto no operacional para o enfrentamento efetivo da violência contra professoras.

Em relação à primeira questão norteadora — quais conceitos de gênero e violência estão presentes nas políticas educacionais analisadas — constatou-se que tais conceitos são tratados de maneira incipiente, fragmentada e, em diversos casos, apenas implicitamente. A ausência de maior densidade teórica e conceitual compromete a compreensão da violência contra professoras como fenômeno estrutural, atravessado por relações de poder e desigualdade de gênero, reduzindo sua visibilidade política e dificultando sua problematização no campo educacional.

Quanto à segunda questão norteadora — de que forma os diferentes atores escolares são incluídos nas discussões sobre violência contra professoras — conclui-se que essa inclusão ocorre de maneira genérica e pouco operacionalizada. Embora os documentos enfatizem princípios como gestão democrática, participação coletiva e cultura de paz, não se identificam definições claras de responsabilidades institucionais, tampouco estratégias

específicas voltadas ao enfrentamento da violência de gênero no ambiente escolar. Essa ausência compromete a efetividade das políticas públicas e limita sua capacidade de intervenção concreta sobre a realidade vivenciada pelas docentes.

Dessa forma, a pesquisa evidencia a existência de um descompasso entre o reconhecimento formal da necessidade de construção de ambientes escolares seguros e a efetiva incorporação da violência contra professoras como objeto específico das políticas educacionais. Tal lacuna demonstra a necessidade de avanços tanto na formulação quanto na implementação dessas políticas, com maior atenção às relações de gênero, às novas configurações da violência contemporânea e aos impactos decorrentes da intensificação das tecnologias digitais nas dinâmicas escolares.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola**: algumas reflexões sobre o magistério. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

ALMEIDA, Tânia Mara C. de; BANDEIRA, Lourdes. **Políticas públicas destinadas ao combate da violência contra as mulheres** – por uma perspectiva feminista, de gênero e de direitos humanos, 2016.

ANDERSON, James E. **Public policymaking**. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

ANDRADE, Carla Coelho de. Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 65, n. 142, p. 15-28, 2015. Disponível em: PePSIC. Acesso em: 13 maio 2026.

APUFSC-SINDICAL. **Violência e censura afetam nove em cada dez professores brasileiros**. Florianópolis: APUFSC-Sindical, 2025. Disponível em: Violência e censura afetam nove em cada dez professores brasileiros. Acesso em: 14 maio 2026

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Pesquisa mostra dados de violência contra docentes**. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://www.adufrj.org.br/noticias/6145-pesquisa-mostra-dados-de-violencia-contra-docentes>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Planalto – Constituição Federal de 1988](#). Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. **Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 27 set. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra**

as **Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: [II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres](#). Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília, DF: SPM/PR, 2011. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. **MEC promove reunião do GTI com foco no combate à violência nas escolas.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-promove-reuniao-do-gti-com-foco-no-combate-a-violencia-nas-escolas> . Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (MEC). Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf> 25 jan. 2025. Acesso em 14 maio. 2026.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos.pdf>. Acesso em: 13 maio 2026.

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.** Brasília, DF: Presidência da

República, 2021. Disponível em: Planalto. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.469, de 5 de abril de 2023. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de propor ações para prevenção e enfrentamento da violência nas escolas.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11469.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC institui Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE).** Brasília, DF, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-institui-sistema-nacional-de-acompanhamento-e-combate-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. MDHC debate aumento da violência nas escolas e defende prevenção precoce.** Brasília, DF, set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/mdhc-debate-aumento-da-violencia-nas-escolas-e-defende-prevencao-precoce> acesso 20/04/2026. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola que Protege (ProEP).** Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: Programa Escola que Protege – MEC. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1, de 21 de março de 2025. **Institui o Programa Escola que Protege (ProEP), no âmbito do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE).** Brasília, DF, 2025. Disponível em: Lex Editora – Portaria Interministerial MEC/MJSP nº 1/2025. Acesso em: 14 maio 2026.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** São Paulo: Difel, 1980.

BERNARDES, Thaís. *As conquistas das mulheres ao longo da história.* Futura, 10 mar. 2021.

BOHANA, Ana Carolina Alves; SANTOS, Jackson Novaes. Violência doméstica e familiar: a Lei Maria da Penha em uma análise jurídica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 5967-5984, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14236. Disponível em: *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. Acesso em: 12 maio 2026.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology.* London: Routledge, 1992.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério.** Campinas: EDU, 1988.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo".** São Paulo: Editora N-1, 2003.

CEBALLOS, L. G.; CARVALHO, R. **Violência escolar contra professores no Nordeste brasileiro**: estudo transversal. [S.l.: s.n.], 2021.

CHARLOT, Bernard; MIN, Jean-Claude (Coords.). **Violences à l'école – état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CIPAVE. **Página Inicial**. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/inicial> Acesso em: 02 fev. 2025.

CNTE. **Relatório sobre piso salarial e desmotivação docente**. Brasília, DF: CNTE, 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Violência contra professores: a epidemia silenciosa que ameaça a educação pública**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/violencia-contra-professores-a-epidemia-silenciosa-que-ameaca-a-educacao-publica-b804>. Acesso em: 16 abr. 2026.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retratos da educação: perfil da docência na educação básica**. Brasília, DF: CNTE, 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 13 maio 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Projetos levam conscientização sobre violência contra mulher às escolas públicas**. Brasília, DF, 2024. Acesso em: 12 maio 2026.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Violência contra a mulher: cartilha de orientação**. Porto Alegre: Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 2020. p. 5.)

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Jennifer de Lima Cardozo. **As violências de gênero contra as mulheres: narrativas das professoras**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2023. Disponível em: <https://www.uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio> . Acesso em: 21 ago. 2024.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Campinas: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP/UNICAMP), 2009. (Caderno de Pesquisa, n. 82).

FERNANDES, Isabela Vince Esgalha. **Gênero e educação: disputas e resistências no processo de aprovação dos planos estaduais de educação de Goiás e Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. https://repositorio.unb.br/handle/10482/41348?locale=fr&utm_source

FERREIRA, Paula Pulgrossi. **Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola**. 2016. Dissertação de (Mestrado em Educação)-Faculdade Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004.

FLACSO. **Pesquisa OCDE sobre violência escolar no Brasil**. Buenos Aires: FLACSO Brasil, 2019.

FONSECA, E. M. F. da et al. A Saúde Mental de Estudantes e Professores no Ambiente Escolar Pós-Pandemia. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 130-140, 2025. Disponível em: REBENA – Saúde Mental de Estudantes e Professores. Acesso em: 14 maio 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. ISSN 1983-7364. Disponível em: 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. Acesso em: 14 maio 2026

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 13 maio 2026.

FURLIN, Tatiane M; BIDO, Leandro L. **Violência de gênero e o papel das ICES: um compromisso com os direitos humanos**. 2023. Revista de Educação e Direitos Humanos, v.8, n.2 p.45- 67,2023.

G1. **Professores e alunos são esfaqueados dentro de escola estadual na Zona Sul de SP, diz PM**. São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/saopaulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>. Acesso em: 25 abr. 2026.

GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. **Educação infantil dialógica e não-violenta**. Dialogia, São Paulo, n. 33, p. 246-262, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13602>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GANDRA, Alana. **Violência e censura afetam nove em cada dez professores brasileiros**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 6 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2025-12/violencia-e-censura-afetam-nove-em-cada-dez-professores-brasileiros>. Acesso em: 25 abr. 2026.

GERBERICH, Susan G. et al. **Violence against educators: a population-based study**. Journal of Occupational and Environmental Medicine, v. 53, n. 3, p. 294-302, 2011. DOI: 10.1097/JOM.0b013e31820c833e.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: Acesso em: 12 maio 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das

Metas do PNE – 2024. Acesso em: 14 maio 2026.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2020**. Brasília, DF: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

Jornal da USP. **Entre professores com esgotamento grave, 60% sofreram agressão na escola. Texto de Bianca Camatta**. Saense.
<https://saense.com.br/2022/06/entre-professores-com-esgotamento-grave-60-sofreram-agressao-na-escola/>. Publicado em 16 de junho (2022).

LARA, Alexia Fagundes de. **Não é brincadeira: relatos de violências veladas e manifestas sofridas por professoras em uma instituição de ensino superior**. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.uepg.br/> Acesso em: 21 ago. 2024.

LIMA, et al. **Levantamento epidemiológico de violência escolar em Teresina (PI)**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2020.

LIMA, et al. **Projeto Mulheres na Docência Segura no Piauí. Teresina**: Secretaria de Educação do Piauí, 2024.

LONGOBARDI, Claudio et al. **Student violence against teachers: prevalence and consequences in Italy**. *Psychology in the Schools*, v. 56, n. 3, p. 1-20, 2018. DOI: 10.1002/pits.22111.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher**. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. XX-XX, jul./dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. XX-XX, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres nas salas de aula**. In: PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACRI, Lilian Rosa Daher. **A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção de estudantes e professores do ensino médio**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Disponível em: <https://mestradodh.unitau.br/> . Acesso em: 21 ago. 2024.

MAIA VIGANO, Samira de M; LAFFIN, Maria Hermínia L.F. **Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero**. *Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília*, v.11, n.1, p.95- 112,2021.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. **Educação no Brasil**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm> Acesso em: 24 jan. 2025.

MILES, Rosalina. História da mulher. São Paulo: Cultrix, 1950.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Resultados do TALIS 2018 (Volume I): Os professores e os diretores escolares como profissionais de aprendizagem**. Paris: OCDE, 2019. Disponível em:

<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.

Acesso em: 1 maio 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *TALIS 2013: Relatório Nacional – Brasil*. Brasília: INEP, 2014.

OLIVEIRA, Rosane Severo de; ROLIM, Paulo Daniel da Silva. A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2773. Disponível em: Research, Society and Development – A mediação de conflitos no ambiente escolar. Acesso em: 14 maio 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2022.

OLIVEIRA, Raquel Pompeia Teixeira de Melo. **Violências contra a mulher no contexto profissional de professoras de línguas: crenças e emoções**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://www.ufv.br/ppgle/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Agenda 2030. Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em :20 jun.2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher: Convenção de Belém do Pará**. Belém do Pará, 1994. Disponível em: Convenção de Belém do Pará. Acesso em: 12 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Violence against women*. Genebra: WHO, 2021.

PAVIANI, Jayme. **Violência: um problema social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. PINTO, Céli Regina Jardim. **Mulheres e política no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 247-271, 2021. Disponível em: Nova Economia – Violência contra professores nas escolas brasileiras. Acesso em: 14 maio 2026.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Beatriz Maria dos Santos Santiago; MARTINS, Júlia Trevisan; RIBEIRO, Bruna Aparecida dos Santos Santiago. “Violência e burnout no trabalho docente: uma revisão narrativa”. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de “bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: Assembleia Legislativa do RS. Acesso em: 13 maio 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.030, de 26 de junho de 2012. Dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE – no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: Lei nº 14.030/2012. Acesso em: 13 maio 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 456, de 2025. Cria o Fundo de Proteção Docente**. Porto Alegre: AL/RS, 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **CIPAVE – Programa de Combate à Violência nas Escolas**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, [s.d.].

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.481, de 29 de janeiro de 2014. Institui o Sistema Estadual de Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-14481-2014-rio-grande-do-sul-institui-o-sistema-estadual-de-direitos-humanos-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 13 maio 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação. Protocolo de Paz e Segurança nas Escolas: orientação, prevenção e combate à violência racial**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2024. Disponível em: SEDUC-RS – Protocolos de Paz e Segurança nas Escolas. Acesso em: 14 maio 2026.

RODRIGUES, Almira. **Construindo a perspectiva de gênero na legislação e nas políticas públicas**. Brasília: CFEMEA, 2003.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALMIVALLI, Christina et al. **Programa KiVa: prevenção ao bullying na Finlândia**. Turku: Universidade de Turku, 2019. Disponível em: <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Governo de SP anuncia ações após ataque à Escola Estadual Thomazia Montoro**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2026.

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

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEDUC RS. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica/> Acesso em: 27 jan. 2024.

SENADO FEDERAL. Secretaria de Transparência. DataSenado. **Pesquisa violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, DF: Senado Federal, mar. 2013.

SILVA; FERREIRA. **Violência verbal em escolas públicas do Rio Grande do Sul**. Santo Ângelo: Editora local, 2021.

SIMÕES, A.; CARDOSO, B. **Burnout e violência escolar em professores brasileiros**. [S.l.: s.n.], 2021.

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA. **Desinformação e extremismo são bases da escalada da violência contra professores no Brasil**. Curitiba, 13 dez. 2024. Disponível em: <https://sismmac.org.br/desinformacao-e-extremismo-sao-bases-da-escalada-da-violencia-contr-a-professores-no-brasil>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SOUZA, Ana C. et.al. Não é brincadeira: relatos de violências veladas e manifestas sofridas por professoras em uma instituição de ensino superior. **Revista Gênero e Educação**, Curitiba, v.25, n.3, p.130-148, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: **SciELO - Sociologias**. Acesso em: 12 maio 2026.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Per OLIVEIRA, Amanda; OTTO, Isabella. *A linha do tempo do feminismo no Brasil: de 1827 a 2023*. Capricho, 08 mar. 2023. Atualizado em: 29 out. 2024

UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means*

all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: UNESCO – *Global Education Monitoring Report 2020*. Acesso em: 14 maio 2026.

UNESCO. ***School violence and bullying: global status report***. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: UNESCO – *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Acesso em: 14 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **CIPAVE: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: UFRGS – CIPAVE. Acesso em: 14 maio 2026.

UNODC. **Conheça as leis e os serviços que protegem as mulheres vítimas de violência de gênero**. Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2021/04/conheca-as-leis-e-os-servicos-que-prot egem-as-mulheres-vitimas-de-violencia-de-genero.html> . Acesso em: 06 jan. 2025.

VARELA GARAY, Rosa María; ÁVILA, María Elena; MARTÍNEZ, Belén. *Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción*. **Psychosocial Intervention, Madrid**, v. 22, n. 1, p. 25-32, 2013. DOI: 10.5093/in2013a4. Disponível em: [SciELO](#). Acesso em: 13 maio 2026.

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. História do conceito de gênero e suas contribuições para os estudos feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: Revista Estudos Feministas – artigo Veiga & Pedro. Acesso em: 14 maio 2026.