REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v17.i36.e937
Recebimento em: 19/09/2025 | Aceite em: 01/08/2026

ARTIGOS

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E ASSÉDIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDAS E PROFESSORAS NA UNIVERSIDADE E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nayara Nogueira Soares MARRA
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos, SP – Brasil
nayara.nsmarra@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5029-521X

Brenda Cristina ANTUNES
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos, SP – Brasil
brendaantunes@estudante.ufscar.br
https://orcid.org/0000-0002-2545-5760

Fernando Stanzione GALIZIA
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos, SP – Brasil
fernandogalizia@ufscar.br
https://orcid.org/0000-0002-9597-0733

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada com 22 mulheres professoras ou estudantes de licenciatura. O objetivo foi analisar de que formas os estereótipos de gênero interferem nas vivências de estudantes de pedagogia durante o estágio supervisionado e como a formação inicial contribuiu para que reconhecessem e problematizassem essas vivências. A pesquisa foi realizada como trabalho de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade federal, utilizando um questionário online, amplamente divulgado, aplicado a 22 egressas e estudantes de licenciatura. A partir da teoria das representações sociais, a análise dos relatos revelou situações de assédio moral e de desqualificação profissional, protagonizadas por diferentes atores das comunidades escolar e universitária. Tais práticas estão enraizadas em representações sociais de gênero que associam o feminino à fragilidade e à inadequação à autoridade docente. As participantes propuseram uma maior integração entre teoria e prática no currículo das licenciaturas para enfrentar tais problemas, além de uma postura institucional universitária mais proativa no combate a estereótipos e assédios que impactam as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Estereótipo de gênero. Formação inicial. Assédio.

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

GENDER STEREOTYPES, HARASSMENT, AND INITIAL TRAINING: REPORTS FROM TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS IN SUPERVISED INTERNSHIPS

ABSTRACT: This article examines the impact of gender stereotypes on the professional experiences of 22 female professors and undergraduate students. The study aimed to analyze how these stereotypes shape students' experiences during supervised internships and how their initial training enabled them to recognize and address such biases. Conducted within the UFSCar Graduate Program in Education, the research utilized a widely distributed online questionnaire. Analysis of the reports revealed instances of bullying and professional disqualification, perpetrated by various actors in the school and university community. Such practices are rooted in social representations of gender that associate femininity with docility, fragility, and unsuitability for teaching authority. The participants proposed greater integration between theory and practice in the university curriculum to address these issues, as well as a more sensitive and proactive institutional stance at the university level in combating stereotypes and harassment that impact women.

KEYWORDS: Supervised teaching internship. Gender stereotype. Pre-service training. Harassment.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, ACOSO Y FORMACIÓN INICIAL: INFORMES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PREGRADO EN PRÁCTICAS SUPERVISADAS

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con 22 profesoras o estudiantes de grado. El objetivo fue analizar cómo los estereotipos de género influyen en las experiencias de las estudiantes durante las prácticas supervisadas y cómo la formación inicial las ayudó a reconocer y problematizar dichas experiencias. La investigación se realizó como parte de un curso del Programa de Posgrado en Educación de la UFSCar, mediante un cuestionario en línea ampliamente distribuido. El análisis de los relatos reveló casos de acoso escolar y descalificación profesional, perpetrados por diversos actores en las comunidades escolar y universitaria. Dichas prácticas están arraigadas en representaciones sociales de género que asocian la feminidad con la fragilidad y la inadecuación para ejercer la autoridad docente. Las participantes propusieron una mayor integración entre la teoría y la práctica en el currículo de grado para abordar estas cuestiones, así como una postura institucional universitaria más proactiva en el combate a los estereotipos y el acoso que afectan a las mujeres.

PALABRAS-CLAVE: Prácticas supervisadas. Estereotipos de género. Formación inicial. Acoso.

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira tem rosto de mulher: é o que revelam os dados do Censo Educacional de 2023. Os cargos de professor(a) são majoritariamente ocupados por mulheres (78%) em diversas regiões do país (Censo Escolar, 2023). O perfil de gênero do corpo docente no Brasil reflete aspectos culturais de nossa sociedade: a associação do feminino a trabalhos considerados uma extensão do lar, como o cuidado com os(as) mais jovens. No âmbito específico da educação, documentos históricos mostram uma concepção do trabalho docente como uma expressão da maternidade, inerente à feminilidade e carregada dos signos sociais a ela atribuídos: pureza, doçura e moralidade (Martins; Curi, 2019)

Apesar de discussões sobre os direitos das mulheres (Louro, 1997), concepções mais tradicionais sobre o feminino persistem na sociedade brasileira, e as escolas não são exceção: assim como as vivências das mulheres que compõem sua maioria, a educação básica é perpassada pelas representações de gênero, que são criadas e recriadas, de forma mais ou menos problematizadora (Vianna; Ridenti, 1998). Elas impactam a formação e o trabalho de educadoras, contribuindo paulatinamente para a construção de sua identidade profissional (Louro, 1997; Vianna e Ridenti, 1998).

Tais reflexões surgiram durante a formação de duas professoras da educação básica e doutorandas em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, de modo a originar o presente trabalho. Durante a disciplina intitulada Pedagogia Universitária, conduzida pelo Prof. Dr. Fernando, fomos convidadas a escolher temáticas neste campo que interessassem às nossas pesquisas e ao nosso futuro trabalho enquanto formadoras de professores(as). Na busca por aproximar nossos interesses - a formação docente voltada à autenticidade e as representações de gênero na educação escolar - deparamo-nos com nossas vivências formativas na escola: dúvidas, medo e uma certa solidão ao enfrentar assédios tornaram-se pontos de interseção.

Em seguida, questionamo-nos sobre as contribuições de nossa formação docente inicial para lidar com tais experiências, e as respostas não foram claras, o que tornou esta temática o objeto de nossa pesquisa. Considerando a amplitude das experiências curriculares que licenciandas apresentam em sua formação, escolhemos o campo de estágio para realizar nosso estudo: de acordo com Nóvoa (2022), espaços interinstitucionais entre escola e universidade contribuem de forma especial para a formação docente, uma vez que possibilitam que teorias e a prática docente sejam refletidas simultaneamente, além de ser marcante para a formação da identidade docente das estagiárias (Pimenta; Lima, 2008)

Neste contexto, nossas questões de pesquisa são: ***De que formas os estereótipos de gênero interferiram nas vivências de algumas professoras estagiárias no ambiente escolar? De que maneiras a formação inicial docente contribuiu, na visão dessas licenciadas, para que elas reconhecessem e problematizassem essas vivências e possíveis assédios?*** Estas questões se desdobram nos seguintes objetivos: analisar relatos de professoras sobre experiências relacionadas aos estereótipos de gênero no ambiente escolar durante seus estágios supervisionados e avaliar de que maneiras a universidade contribui para que elas apresentem uma leitura crítica dessas vivências. Para responder a esta questão, iremos: I) realizar uma breve reflexão sobre o estágio na formação inicial de professoras; II) introduzir conceitos associados às representações de gênero e suas consequências; III) analisar os relatos de 22 egressas e estudantes de licenciaturas sobre seus estágios supervisionados, a fim de identificar assédios e relacioná-los aos estereótipos de gênero; e IV) refletir sobre possíveis contribuições que os relatos podem oferecer à formação docente.

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Iniciamos nossas reflexões com a história do estágio no Brasil, considerando o campo específico da formação inicial de professores(as). Para tanto, recorremos a Martins e Curi (2019): as autoras discutem que o estágio supervisionado passou a ser componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura apenas na década de 1960, e que a obrigatoriedade de sua realização em escolas ocorreu em meados de 1970. Contudo, as primeiras escolas normais do país datam de mais de 100 anos (Pimenta, 1995). Esta demora da aproximação entre instituições de formação de professores(as) e os sistemas de ensino pode estar associada ao papel das mulheres na sociedade brasileira daqueles períodos. Os cursos normais eram comumente frequentados por jovens de classes abastadas e eram vistos mais como uma preparação instruída para o papel de esposa e mãe do que para o exercício profissional. Ainda que a normalista não se casasse, era esperado que ela exercesse um papel maternal junto aos estudantes (Pimenta, 1995; Martins; Curi, 2019).

Cerca de três décadas após a obrigatoriedade legal do estágio na formação de professores(as), o Brasil encontrava-se em período de redemocratização, após a ditadura militar. Esta época foi marcada por debates sobre a formação docente, especialmente por meio dos encontros propostos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, nos quais participaram profissionais da área e pesquisadores(as). As diretrizes da comissão apontaram para a necessidade de uma articulação mais reflexiva entre as disciplinas teóricas e o estágio, concebido como componente essencial da prática formativa (Colombo; Ballão, 2014).

A homologação da LDB em 1996 estipulou a obrigatoriedade de práticas de ensino na formação docente, de modo que os debates sobre a relação entre teoria e prática foram intensificados. Pimenta e Lima (2008) oferecem um panorama das concepções de estágio que ainda hoje permeiam esta discussão. A primeira delas associa o estágio a um modelo de imitação de modelos, no qual o(a) estagiário(a) vai à escola para observar professores(as) e escolher aqueles(as) a quem irá imitar, até construir sua própria forma de trabalhar, de forma solitária e artesanal.

A segunda concepção é instrumental, na qual o estágio é uma forma de aprender os saberes práticos da docência, sem necessariamente relacioná-los à teoria. Esta abordagem contribui para o afastamento entre universidades e escolas, uma vez que não valoriza os conhecimentos científicos associados ao ensino e à aprendizagem e origina afirmações como "na prática, a teoria é diferente". Também prepara os(as) professores(as) para atuar em situações específicas — as dos estágios —, além de fortalecer o ideal tecnicista de que há um método universal capaz de ensinar a todos(as). A terceira concepção apresentada por Pimenta e Lima (2008) é a da escola como reprodutora da opressão capitalista, de modo que o estágio é uma oportunidade de criticar a irreparável instituição escolar.

Em contraposição às concepções supracitadas, Pimenta (1995) propõe o estágio por meio de uma abordagem crítico-reflexiva: como espaço de construção da prática docente articulada à teoria, de modo a formar profissionais-pesquisadores(as) sobre sua prática e contexto de trabalho. Tal articulação recebe o nome de ***práxis*** e pressupõe que o(a) professor(a) é um(a) intelectual que mantém uma relação dialética com seu trabalho, capaz de articular aspectos teóricos e ações reflexivas para a transformação de sua realidade (Pimenta, 1995). O conceito de ***práxis*** constrói uma identidade docente de cunho intelectual, em constante formação por meio das interações sociais e institucionais, permeadas por valores, saberes e dilemas do cotidiano. A perspectiva intelectual da identidade docente também relaciona-se à escolha do(a) profissional

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

de se posicionar perante sua conjuntura de trabalho, comprometendo-se a transformá-la ou não (Pimenta; Lima, 2008; Souza Neto ***et al.***, 2016). Souza Neto ***et al.*** (2016) ressaltam que, apesar de sua construção diária, a identidade docente é mais facilmente modificada no início da carreira, antes da consolidação de hábitos mais arraigados. Por isso, a concepção da escola como espaço formativo durante o estágio pode ser essencial para a construção de uma identidade docente mais reflexiva e transformadora.

É por meio dessas perspectivas que propomos nosso presente estudo: a da identidade intelectual docente, que, por ser capaz de refletir sobre seu trabalho e contexto, contribui para a reflexão e o questionamento de estereótipos de gênero na escola; e a do estágio como espaço formativo privilegiado para esta identidade docente transformadora.

GÊNERO: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES PARA PROBLEMATIZAR AS VIVÊNCIAS ESCOLARES DE ESTAGIÁRIAS E PROFESSORAS

O uso do termo gênero desenvolveu-se nas discussões feministas por volta de 1970 e passou a ser entendido como uma construção social que atribui características distintas a homens e mulheres, influenciando suas relações ao longo da vida (Almeida, 1998). Ele difere do sexo, pois "[...] sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais" (Almeida, 1998, p. 43). Estas características pré-concebidas e simplificadas, associadas a homens e mulheres, são chamadas de estereótipos de gênero (Almeida, 1998), que se formam por meio da validação de representações sociais normalizadas ao longo do tempo. De acordo com Moscovici (1973), as representações sociais nascem do desejo de transformar o desconhecido em familiar. Logo, elas podem ser caracterizadas como

> [...] um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o "intercâmbio" social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo (Moscovici, 1973, p. 17).

Apesar das funções comunicativas e culturais que as representações sociais desempenham, elas podem tornar-se perigosas quando passam a ser mais valorizadas do que o direito de existir dos indivíduos em suas peculiaridades, bem como a desconsideração de aspectos sociais e emocionais que interferem em suas ações. O uso pouco reflexivo das representações sociais é relatado por Moscovici (2004) no trecho a seguir, no qual elas são chamadas de modelo:

> Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adapta exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (Moscovici, 2004, p. 34)

A rigidez das representações sociais pode levar a comportamentos agressivos contra indivíduos que não se enquadram nas expectativas normativas impostas. Tais agressões configuram o conceito amplo de violência, que inclui qualquer ação ou omissão capaz de causar dano físico, psicológico ou moral (Minayo, 2014). Embora os conceitos de violência e assédio estejam relacionados, não são equivalentes. A violência pode ser compreendida como qualquer ação ou omissão que cause dano físico, psicológico ou moral a uma

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

pessoa, abrangendo um amplo espectro de comportamentos agressivos, desde ofensas diretas até exclusão e discriminação (Minayo, 2014). Ela pode ser pontual ou contínua, intencional ou não.

Já o assédio é um tipo específico de violência que se caracteriza pela repetição sistemática de ações com o objetivo deliberado de intimidar, humilhar e/ou constranger a vítima no ambiente de trabalho. Há diferentes formas de assédio: o assédio moral ocorre quando alguém tem a intenção de diminuir ou desqualificar a outra pessoa de forma constante e deliberada. Isso acaba prejudicando a saúde mental da vítima e, muitas vezes, faz com que ela perca sua identidade. Existem diferentes modos de caracterizar o assédio moral: palavras, olhares, atitudes e/ou comportamentos que configuram uma conduta abusiva (Heloani, 2004). O assédio institucional ocorre quando a instituição endossa ou tolera o assédio moral. Já o assédio verbal ocorre por meio da linguagem escrita ou oral, no qual se utilizam palavras hostis para humilhar ou intimidar. O assédio físico refere-se a atitudes que visam colocar em risco a integridade física da vítima. Por fim, o assédio sexual é ato de constranger alguém, com o intuito de obter vantagem sexual, usando da condição de superior hierárquico no exercício do trabalho. (Tribunal Regional do Trabalho, 2023). Todas essas experiências podem afetar negativamente a formação inicial de professoras.

Pesquisas recentes têm destacado a necessidade de compreender as desigualdades de gênero na educação superior para além das experiências individuais, considerando também os mecanismos institucionais que as reproduzem e as produzem. Nessa perspectiva, a abordagem interseccional tem contribuído para evidenciar as desigualdades presentes no ensino superior, com destaque para o gênero e para a articulação com outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade, o que produz experiências diversas entre os sujeitos na universidade e diferentes formas de desigualdade, exclusão, reconhecimento e assédio. Essa perspectiva ressalta a importância de analisar as vivências de licenciandas em formação, considerando não apenas as relações interpessoais estabelecidas nos contextos de estágio e de formação, mas também as estruturas institucionais que podem favorecer ou dificultar o enfrentamento de desigualdades e violências de gênero (Inguanzo Arias; Guzmán Acuña; Nascimento, 2025).

METODOLOGIA

CONTEXTO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de São Carlos, de modo que nosso acesso a estudantes de licenciatura e a professoras formadas foi facilitado. Assim, a pesquisa foi respondida por 22 mulheres, todas já formadas em licenciaturas ou em formação na universidade, no ***campus*** de São Carlos. A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis a estudos com seres humanos. As participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária de sua participação e a possibilidade de desistir a qualquer momento, sem prejuízos. O consentimento foi obtido por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no início do questionário online. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e armazenados com segurança, com acesso restrito às pesquisadoras. O questionário ficou disponível para respostas por 15 dias e foi divulgado por meio das listas de e-mail institucionais e dos grupos de disciplinas de estágio docente da universidade, que abrangem estudantes de todas as licenciaturas.

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

INSTRUMENTO DE PESQUISA

A construção do questionário baseou-se nas diretrizes propostas por Lakatos e Marconi (2003), com perguntas de múltipla escolha e abertas. Sendo assim, foi realizado um pré-teste com três professores(as), que verificaram a clareza da linguagem, identificaram falhas a serem corrigidas e mensuraram o tempo de resposta, que foi de aproximadamente 10 minutos.

ANÁLISE DE DADOS

Obtidos os resultados, organizaram-se os primeiros dados do perfil das respondentes no curso de licenciatura.

Tabela 1. Cursos de licenciaturas

Licenciaturas	Total por área
Pedagogia	18
História	1
Matemática	1
Química	1
Educação Especial	1

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A análise de dados coletados por meio das respostas de múltipla escolha foi realizada por meio de percentuais. Tal escolha se dá por optarmos por análise de dados descritiva, pois buscamos conhecer aspectos associados ao grupo participante, sem tirar conclusões sobre um grupo maior de profissionais. Já os dados coletados por meio das questões abertas foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Optamos pela técnica de análise categorial descritiva, pois ela possibilitou a emergência de categorias a partir das semelhanças do material analisado. Todas as respostas foram analisadas e alocadas nas categorias construídas, respeitando sua predominância temática. Em alguns casos, um mesmo relato foi associado a mais de uma categoria, devido à sua complexidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias que surgiram a partir da análise de conteúdo foram duas: uma associada à caracterização dos estereótipos de gênero e aos assédios vividos pelas participantes, e outra relacionada às contribuições que as profissionais realizam para a formação inicial de professoras. Ambas são apresentadas a seguir.

EXPERIÊNCIAS DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E ASSÉDIO ENTRE PROFESSORAS EM E NA FORMAÇÃO

Observando-se a tabela 1, nota-se que 81,8% das estudantes entrevistadas cursam Licenciatura em Pedagogia. No caso específico do curso de Pedagogia, as representações de gênero se manifestam na configuração curricular e nas expectativas sociais sobre o perfil adequado para ser professora. Tradicionalmente, o curso de Pedagogia é composto majoritariamente por mulheres, o que contribui para a ideia de que ensinar e "cuidar" de crianças são atribuídos a elas, por estarem relacionados ao âmbito doméstico. Porém, experiências acadêmicas revelam como os estereótipos se projetam para além do curso de Pedagogia, influenciando trajetórias acadêmicas em outras áreas, como se percebe no excerto a seguir.

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

> Durante a graduação, que iniciei aos 42 anos, fui questionada muitas vezes porque fazia matemática, afinal, sendo mãe, talvez fosse mais adequado fazer letras ou pedagogia! Uma única professora do curso me questionou em várias ocasiões. O machismo dela me fez pensar no projeto de mestrado, e ela foi entrevistada por mim.

Esse relato ilustra como as representações sociais sobre gênero e profissão ainda delimitam espaços considerados legítimos para mulheres no ensino superior e evidencia a necessidade de tensionar tais fronteiras, o que ainda precisa ser problematizado. Segundo o relato de outra estudante, a maternidade também é penalizada no ambiente acadêmico.

> Já fui punida por ter faltado a uma atividade em aula porque meu filho precisou passar por uma cirurgia. Quando entrei em exercício domiciliar devido à maternidade, metade dos professores me deixou "a ver navios" e eu tive que correr atrás deles para realizar as atividades.

Essa experiência mostra que ainda existem obstáculos tanto na instituição de ensino superior quanto nas relações pessoais, que não consideram as necessidades especiais das mães que estudam na universidade. Isso acaba aumentando a carga de trabalho delas e torna mais difícil continuar e ter êxito nos estudos.

Também há situações em que as expectativas quanto ao comportamento e à postura das estudantes refletem ideias de autoridade marcadas por estereótipos de gênero. Uma estudante relatou que ouvia frequentemente de uma professora que era "muito boazinha" e precisava ser mais firme com os alunos, "falar mais grosso". Em situação semelhante, outra estudante, ao conversar na sala dos professores, ouviu de uma docente que não conseguia imaginá-la como professora, pois, com seu tom de voz calmo, não conseguiria "impor respeito" nem "controlar" os estudantes.

Esses comentários, que parecem simples, acabam reforçando a ideia de que a autoridade do professor precisa ser exercida com firmeza e até com agressividade — características culturalmente associadas ao masculino. Dessa forma, eles desvalorizam formas de ensino que promovem o diálogo e o respeito entre professor e aluno.

Além disso, experiências relacionadas ao julgamento moral também surgiram nas respostas. Uma estudante contou que, durante a faculdade, teve um relacionamento com um rapaz que estava comprometido, sem que ela soubesse. Quando ela e os demais colegas descobriram, ela acabou sendo excluída, enquanto o rapaz não sofreu nenhuma consequência. Esse episódio mostra como ainda existem padrões sexistas que atribuem toda a responsabilidade por comportamentos considerados errados às mulheres, reforçando uma lógica de controle moral sobre a vida feminina.

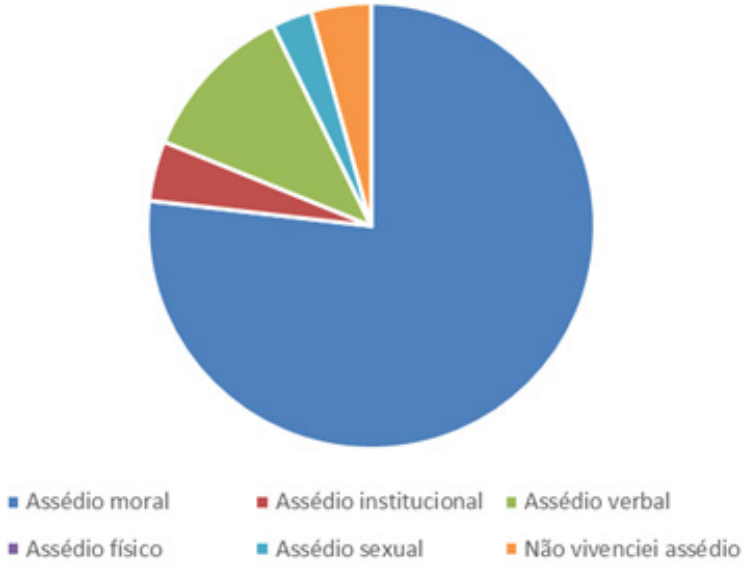
Com base nas respostas das estudantes, foi possível perceber que diferentes tipos de assédio ocorrem durante a formação inicial, tanto na universidade quanto nos estágios. Conforme demonstrado no gráfico 1, o assédio moral foi o mais relatado.

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

Gráfico 1- Assédios vivenciados por egressas e estudantes das licenciaturas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O assédio moral manifesta-se por meio do desrespeito à autoridade profissional, de críticas constantes, de isolamento e de silenciamento. Isso indica que as estudantes enfrentam um ambiente de desvalorização e deslegitimação da sua atuação como futuras professoras, de maneira sistemática. Também foram observados o assédio institucional, decorrente da falta de políticas de apoio, e o assédio verbal, que ocorrem com frequência significativa. Esses tipos de violência parecem estar relacionados entre si e contribuem para reforçar as desigualdades de gênero ao longo do percurso formativo dessas estudantes.

O destaque do assédio moral nas respostas mostra como as professoras em formação frequentemente enfrentam práticas que minam sua autoridade profissional. Pesquisas como a de Louro (1997) mostram que ainda há expectativas de que a professora desempenhe um papel de "cuidadora", enquanto funções relacionadas à liderança e à autoridade costumam ser associadas a homens. Nesse contexto, críticas feitas pelas estudantes, como chamá-las de "muito sensíveis" ou dizer que elas têm "falta de pulso firme", não são apenas avaliações de desempenho, mas também refletem estereótipos de gênero. Esses estereótipos influenciam a forma como a competência profissional das mulheres é percebida.

Pesquisas recentes, como as de Vianna (2012), Meyer (2013) e Paraíso (2018), têm demonstrado que as representações de gênero continuam presentes nos processos de formação e nas trajetórias das mulheres, associadas a mecanismos institucionais e culturais que atravessam os espaços educativos. As desigualdades de gênero estão presentes nos cursos de formação de professores que ainda reproduzem expectativas diferenciadas sobre homens e mulheres, especialmente no que se refere à autoridade, ao cuidado e à ocupação de posições de reconhecimento profissional. Esses processos influenciam a constituição da identidade docente e podem propiciar situações de silenciamento, desqualificação e assédio. Nesse cenário, a formação inicial desempenha papel fundamental ao permitir que futuras professoras elaborem leituras críticas sobre as relações de gênero presentes nos espaços escolares e universitários, contribuindo para o fortalecimento de práticas de enfrentamento às desigualdades e violências que permeiam suas trajetórias.

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

O assédio moral costuma ocorrer de forma discreta e contínua, o que ajuda a explicar por que é tão comum. Ele se manifesta no dia a dia: na distribuição desigual de tarefas, na falta de reconhecimento, na desqualificação e na pressão para que a pessoa se encaixe em um padrão idealizado pela professora. Esse tipo de violência simbólica, como explica Bourdieu (1999), costuma ser naturalizada pelas próprias instituições, o que torna mais difícil de perceber e denunciar, especialmente quando comparada a formas mais evidentes de assédio, como o físico ou o sexual.

Essa observação destaca o quanto é importante ter políticas internas e mecanismos de apoio eficientes para as estudantes, capazes de identificar e lidar com essas situações. Além disso, mostra a necessidade de incluir discussões sobre gênero e assédio nas aulas de formação de professores, não só como teoria, mas também como uma estratégia para prevenir problemas e fortalecer a confiança e a identidade profissional das futuras professoras.

Os dados coletados evidenciam que a maior incidência de assédio relatada pelas participantes ocorreu no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), o que correspondeu a 59,1% dos casos. Em seguida, aparecem os relatos no Ensino Superior (36,4%), na Educação Infantil (31,8%), no Ensino Médio (13,6%) e no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), com 4,5% dos casos. Além disso, apenas 9,1% das participantes declararam não ter sofrido violência ou assédio ao longo de suas trajetórias escolares.

No que se refere às autorias das violências relatadas, observa-se que estas envolvem diferentes atores das comunidades escolar e universitária: 54,5% relataram situações de assédio advindas de outros(as) professores(as) da educação básica e 40,9% apontaram situações de assédio de supervisores(as) de estágio. Além disso, 36,4% indicaram ter sofrido algum tipo de violência por parte de gestores(as), 27,3% por responsáveis e familiares de alunos, e 13,6% por estudantes da educação básica. No âmbito do ensino superior, 36,4% das participantes também relataram episódios envolvendo professores(as) universitários(as). Por fim, 4,5% atribuíram a violência a outros sujeitos e 9,1% declararam não ter vivenciado situações dessa natureza.

Esse cenário evidencia que o assédio e a violência contra professoras e licenciandas se configuram como práticas institucionalizadas e não se restringem a relações horizontais (com colegas ou estudantes), mas frequentemente partem de figuras de autoridade e de referência pedagógica, como supervisores(as) de estágio, professores(as) universitários(as) e gestores(as). Tal dado é particularmente preocupante, pois revela uma contradição: os mesmos sujeitos que deveriam ser mediadores do processo formativo, muitas vezes, tornam-se também agentes de práticas de desqualificação e assédio.

No que se refere ao gênero das pessoas que cometem as violências relatadas, observa-se que 68,2% foram atribuídas a mulheres, 59,1% a homens e 4,5% a pessoas que se identificaram com outro gênero. Esse dado chama a atenção, pois sugere que tais práticas estariam predominantemente associadas a figuras masculinas. Ao contrário, evidencia-se que a violência e o assédio são fenômenos estruturais, institucionais e socialmente reproduzidos, de modo que também mulheres, mesmo inseridas em contextos de desigualdade de gênero, podem assumir o papel de agentes de práticas discriminatórias, seja por meio da reprodução de estereótipos, da desqualificação profissional ou da imposição de papéis tradicionais.

CC BY NC SA

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A perspectiva pela qual abordamos a relação entre teoria e prática docente baseia-se na ***práxis***: o(a) professor(a) é um intelectual capaz de articulá-las de forma crítica e reflexiva, contribuindo para mudanças sociais (Pimenta, 1995). Nesse sentido, as professoras que participaram de nosso estudo podem auxiliar nos debates associados à formação inicial de professores(as) por meio de suas experiências: especialmente, quando 73% delas relatam que o curso de graduação não ajudou no enfrentamento de situações nas quais se sentiram assediadas por serem mulheres e 46% nem se lembram de terem debatido temas relacionados a gênero, desigualdade ou estereótipos em suas aulas da licenciatura. Tal dado não é surpreendente quando consideramos a contribuição de Pimenta e Lima (2008) sobre o currículo para a formação inicial docente: ele é composto por saberes disciplinares, que nem sempre se articulam e auxiliam numa visão sistêmica do complexo trabalho do(a) professor(a).

Nesse sentido, quando as professoras mencionam que o curso de licenciatura não as preparou para suas vivências na escola relacionadas ao assédio e às temáticas de gênero, seus relatos encontram ressonância nos debates acadêmicos sobre o assunto. Dentre as 12 (54%) profissionais que se recordam de debates reflexivos sobre gênero na graduação, 9 (40%) se dispuseram a relatar como eles se deram. Dentre elas, nenhuma mencionou ou relacionou estas experiências a disciplinas obrigatórias; elas se deram em optativas, por meio de relatos de colegas, análises de materiais didáticos e trabalhos sobre História da Ciências ou na participação de feiras escolares. A temática também se dava de forma pontual em disciplinas diversas, contudo sem estar presente de maneira formal no currículo das licenciaturas, como demonstrado nos dois excertos a seguir:

> (As discussões) foram em aulas em que a professora tinha vínculo com o tema e trouxe a mais. Não era uma disciplina obrigatória que cursamos.
>
> Acredito que discussões sobre esses temas surgiram em disciplinas de estágio a partir de experiências vivenciadas em campo.

Em ambos podemos observar a relação entre a abordagem do(a) professor(a) da disciplina e o debate crítico sobre os aspectos de gênero. Este é um dado que pode indicar que os(as) professores(as) que lecionaram tais disciplinas apresentam ***práxis***, uma vez que conseguiram transpor aspectos teóricos à sua prática na formação docente, impactando as experiências das professoras que participaram de nosso estudo. O segundo relato representa uma discussão ainda mais direcionada, ao trazer a disciplina de estágio, na qual o(a) docente se preocupou em acolher os relatos dos(as) estudantes e problematizá-los por meio de discussões teóricas. Considerando as concepções de estágio que Pimenta e Lima (2008) apresentam, é possível que esta concepção se relacione à da formação do(a) professor(a) pesquisador(a), que propõe uma relação dialógica entre teoria e prática (***práxis***) para transformar a si e a seu contexto. De certo modo, as ***práxis*** dos(as) professores(as) universitários(as) fomentaram a ***práxis*** das professoras em formação.

Contudo, a maioria dos relatos é menos feliz e evidencia que as articulações entre teoria e prática precisam ser aprimoradas nos cursos de formação inicial. Especialmente ao considerarmos os resultados do tópico anterior. Nesse sentido, a falta de espaço para as demandas da escola, especialmente nas disciplinas de estágio, indica que concepções da prática como instrumentalização técnica ainda podem estar presentes nos cursos de licenciatura, como mostram os relatos a seguir.

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FORMAÇÃO DOCENTE

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

> Os temas [de gênero] até são citados, mas normalmente as orientações se voltam para uma forma de silenciamento para evitar problemas.
>
> Não é um tema debatido em sala de aula, nunca nossas denúncias ou desabafos em rodas de conversa nas disciplinas de estágios são levados em consideração, os professores não têm poder de fazer nada... [...]
>
> Apesar de termos visto em aulas, não sinto que a universidade faça uma boa articulação da prática e da teoria. Então, em teoria, saberíamos lidar com essa situação, mas na prática, quando ocorre, nos sentimos impotentes.

Este último relato é relevante para reforçar a identidade das professoras participantes enquanto intelectuais: elas são capazes de refletir sobre sua formação e apontar tendências recorrentes no campo. Nesse sentido, suas contribuições para a formação de professores(as) são especialmente relevantes para este estudo. Como fazer as profissionais se sentirem potentes diante dos abusos, como potencializar sua ***práxis***?

Claramente, esta é uma questão excessivamente complexa de responder. Contudo, as professoras são capazes de mostrar caminhos: presença de disciplinas obrigatórias sobre a temática, nas quais os(as) professores(as) aprendam a ter um olhar mais crítico e sensível aos estereótipos de gênero em materiais didáticos e nas relações no âmbito escolar; a criação, debate e disponibilização de materiais e protocolos de ação em caso de assédio no ambiente escolar e na universidade; debater de forma sistematizada - e não apenas de acordo com as preferências de professores(as) universitários aspectos legais associados ao assédio de modo que vítimas saibam seus direitos; além de construir projetos que possibilitem os debates sobre estereótipos e assédio nas escolas.

Além dessas ações, as professoras que participaram de nossa pesquisa sugerem algo mais profundo, que é uma mudança da postura institucional por parte da universidade: maior abertura em relação às demandas das mulheres, de maneira geral, com foco nas professoras da educação básica, sejam elas formadas ou não. Tal mudança se desdobra em diversas frentes. Uma delas é política para maior inclusão de professoras universitárias nos quadros das licenciaturas, de modo que os cursos se tornem mais sensíveis às demandas femininas, em uma área de atuação profissional majoritariamente feminina, afinal, como mencionado por uma das respondentes do formulário: "onde a gente não se vê, a gente não se pensa". Também inclui uma postura institucional da universidade de ouvir, apurar e punir episódios de assédio dentro da própria instituição e nos campos de estágio, o que muitas vezes não ocorre, como demonstra o relato a seguir.

> A universidade precisa interferir mais na relação entre as escolas — coordenação e professores — e os estagiários. Nunca dá em nada o que relatamos [de casos de assédio], as escolas não se preocupam, e pior que isso, chega no fim da disciplina temos que entregar um relatório que a escola vai ler, temos que ser simpáticos ainda por cima sem relatar nada por escrito, porque no próximo ano novos estagiários precisarão de lugares para estagiar.

A narrativa acima é emblemática por evidenciar dois dos principais perpetuadores do assédio: o medo e a sensação de impunidade. Com o auxílio deles, os estereótipos e assédios relacionados ao gênero impactam negativamente a formação e a atuação profissional posterior de professoras, que já são perpassadas por tantos desafios. Nesse sentido, convidamos a uma reflexão sobre a ***práxis*** universitária. Afinal, se foram as pesquisas e debates em educação que possibilitaram o surgimento de um conceito tão potente, é essencial

CC BY NC SA

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

que a universidade também apresente uma melhor articulação entre teoria e prática em uma de suas atividades-fim: a formação de profissionais mais preparados e críticos para exercerem seus trabalhos com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que motivaram este trabalho relacionam-se aos impactos dos estereótipos de gênero nas vivências de professoras em formação no ambiente escolar, bem como às contribuições que a formação inicial proporcionou para que elas problematizassem essas vivências. Infelizmente, nossos resultados apontaram duas tendências preocupantes. A primeira se relaciona à vivência de assédios de diferentes tipos por todas as professoras participantes, evidenciando que os ambientes escolares e universitários ainda reproduzem relações de poder desiguais e práticas que fragilizam a identidade docente feminina.

Já a segunda tendência indica que a formação inicial de professores(as) ainda é incipiente em preparar os(as) profissionais para lidar com os estereótipos de gênero e os assédios que perpassam o ambiente escolar. Os relatos mais bem-sucedidos neste âmbito podem ser associados a professores(as) universitários(as) que demonstram interesse pela temática e desenvolvem ***práxis*** de fato problematizadoras, especialmente em relação à disciplina de estágio. Contudo, há muito a ser feito, como sugerem as professoras participantes; sugestões estas que, ao nosso ver, são mudanças curriculares e institucionais a serem adotadas pelas universidades: presença de disciplinas obrigatórias sobre a temática; a criação, debate e disponibilização de materiais e protocolos de ação em caso de assédio no ambiente escolar e da universidade; debate sistemático sobre aspectos legais associados ao assédio; projetos que possibilitem os debates sobre estereótipos e assédio nas escolas; e a mais importante, mudança da postura institucional da universidade, no sentido de estar mais aberta às necessidades das mulheres, seja em políticas para maior inclusão de professoras universitárias nos quadros das licenciaturas, ou em ouvir, apurar e punir episódios de assédio dentro da própria instituição e nos campos de estágio, ou ainda em estar mais aberta às demandas oriundas das professoras e da escola.

Por fim, gostaríamos de frisar que nosso estudo teve alcance limitado: contou com a participação de pouco mais de vinte professoras. Contudo, foram inúmeras e ricas as contribuições que elas apresentaram. Dessa forma, sugerimos que futuros estudos ampliem o número de participantes e a abrangência geográfica, de modo que a construção de formações docentes iniciais mais problematizadoras e inclusivas seja coletiva e consistente. Os resultados deste estudo, que surgiu em nossa formação enquanto pesquisadoras, certamente impactarão nossas práxis enquanto futuras pesquisadoras e docentes. Agradecemos, de forma especial, a cada professora participante e ao professor que nos oportunizou este trabalho e a parceria por meio da disciplina.

Agradecemos à FAPESP (Processo nº 2024/23598-3) pelo apoio à realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Mulher e educação: a paixão pelo possível, São Paulo, UNESP, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70 / Almedina, 2016.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CENSO ESCOLAR. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 17 ago. 2025.

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.36902.

HELOANI, J. R. M. P. Assédio moral – Um ensaio sobre a expropriação da dignidade do trabalho. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2004.

INGUANZO ARIAS, B.; GUZMÁN ACUÑA, J.; VIEIRA DO NASCIMENTO, D. M. Género e interseccionalidad en la universidad: desigualdades, políticas y transformaciones. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS***)*, v. 37, n. 1, p. 19-28, 2025. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/1080>. Acesso em: 6 ago. 2026.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista.Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, 2019.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. Violência e Educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 249–264, 2014.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

PARAÍSO, M. A. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à pesquisa em educação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PIMENTA, S. G. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA NETO, S. de; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 6ª REGIÃO DO ESTADO DE

PERNAMBUCO. **Cartilha sobre as diversas formas de assédio**, 2023. Disponível em: <https://sl1nk.com/kTmKT> Acesso em: 14 set. 2025.

VIANNA, C. P., RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In AQUINO, G. J. **Diferenças e preconceito na escola.** São Paulo: Summus, 1998.

CC BY NC SA

DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v18.i37.e937

VIANNA, C. P**.** Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642891>. Acesso em: 3 ago. 2026.

CC BY NC SA