

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO NO IFRN**

NATAL/RN

2022

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO NO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Avelino Aldo de Lima Neto

Coorientadora: Julie Thomas

NATAL/RN

2022

Costa, Maria Carolina Xavier da.

C837n Nossas preciosas: violência de gênero, práticas pedagógicas e acolhimento de mulheres estudantes no ensino médio integrado no IFRN / Maria Carolina Xavier da Costa. – 2022.

198 f. : il. color.

Dissertação (pós-graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

Orientador: Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

Coorientadora: Dra. Julie Thomas.

1. Educação Profissional. 2. Violência de gênero. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino Médio Integrado (EMI) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). I. Título.

CDU 377:364.632

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO NO IFRN**

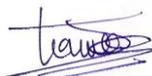
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 04 / 10 / 2022.

BANCA EXAMINADORA



Avelino Aldo de Lima Neto, Dr. - Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Julie Thomas, Dra. - Coorientadora  
Université Jean Monnet



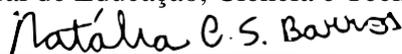
Rossana Carla Rameh de Albuquerque, Dra – (Membro titular externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco



Ilane Ferreira Cavalcante, Dra – (Membro titular interno)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Daniella de Souza Bezerra, Dra – (Membro suplente externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti, Dra – (Membro suplente interno)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

“Para as garotas Preciosas de todo lugar”

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valéria e Clodoaldo pelo cuidado, dedicação e apoio incondicional. Vocês são um dos maiores incentivos de minha vida acadêmica.

Ao meu amor, João. O ser enviado pelo universo para me ajudar durante o momento em que pude perceber o quanto eu estava machucada e o quanto eu sempre fui uma Preciosa. Obrigada por ver tantas de minhas faces e fases e permanecer aqui lutando comigo.

Ao meu querido orientador e amigo Avelino, pela paciência, cuidado e delicadeza nas valiosas orientações. Obrigada por me mostrar que a pesquisa pode ser doce e afetiva. Obrigada por me fazer acreditar novamente em meus sonhos e me incentivar a alçar voos mais altos.

À professora Julie Thomas, minha coorientadora, pelas valiosas contribuições ao longo dos seminários virtuais e encontro presencial.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos professores leitores e membros da banca examinadora Rossana, Ilane, Daniella e Natália, pelo tempo, leitura cuidadosa e sugestões valiosas.

Às meninas Preciosas do IFRN, pela dedicação na construção dos diários. Obrigada por permitir acessar seus sentimentos e vivências.

Não sei se esta dissertação chegará às mãos sagradas de Conceição Evaristo. Mas gostaria de agradecê-la por ser aconchego a partir de suas palavras. Agradeço por me aquecer nos dias frios e por ajudar a costurar as minhas feridas quando sangrei pelas dores de memórias e histórias difíceis.

Às mulheres que me inspiraram durante o processo de escrita, em especial à Rhayara Lira, Frida Khalo, Simone de Beauvoir e bell hooks.

À Ricarla, uma verdadeira Sabela (Mulher Bruxa) e psicóloga, por me fazer enxergar a mulher poderosa que sou. Obrigada por ajudar no meu processo de reinvenção. Obrigada por fazer enxergar a mulher de lágrimas que é forte e tem o universo inteiro para descobrir.

Aos colegas e amigos de turma e do Observatório da Diversidade, em especial Ana Kamily, Ana Cristina, Larissa Maia, Leoni, Robério Nunes, Thiago José, Nilton Xavier, Priscila Seabra, Rafaela Amorim e Alanderson, agradeço por serem afeto nos momentos difíceis. Vocês ajudaram a minimizar angústias e trouxeram alegrias.

Ao PPGEP e todos os professores do programa, pelos ensinamentos e reflexões preciosas durante as aulas, seminários, eventos e reuniões.

Escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe sua autoinscrição no interior do mundo. Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação.

(Conceição Evaristo)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo mulheres estudantes em situação de violência de gênero no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Seu objetivo geral é compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no EMI. Assim, como objetivos específicos buscamos identificar as relações entre a violência de gênero e as práticas pedagógicas da Educação Profissional (EP); investigar os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no IFRN e desvelar os processos de subjetivação das estudantes em situação de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pelas práticas pedagógicas do EMI. A metodologia da pesquisa segue a abordagem qualitativa e exploratória. Inicialmente, fizemos um estado do conhecimento, entrevistas exploratórias com uma assistente social e uma pedagoga do *Campus* Natal-Central e análise do Projeto Político Pedagógico do IFRN e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN. Posteriormente fizemos uma varredura por projetos de pesquisa e extensão do IFRN para investigar aqueles que estavam em consonância com o objeto de estudo, assim diagnosticamos como é a ação do corpo docente para além da sala de aula. Nossa amostra de pesquisa contou com a participação de 3 alunas e ex-alunas distribuídas nos *campi* Natal-Central e Ceará-Mirim. Para ter acesso às vivências das estudantes adotamos o método do diário solicitado via *WhatsApp*. E analisamos o nosso *corpus* utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD). Como estratégia metodológica e recurso de construção textual recorreremos ao filme *Preciosa: Uma História de Esperança*. Ressaltamos que usamos as cenas dos filmes, os poemas e contos de Conceição Evaristo e nossos próprios sentimentos como escolhas metodológicas e epistemológicas para construir uma escrita sensível. Sendo assim, constatamos que nos documentos analisados há um silenciamento sobre a violência de gênero e as práticas pedagógicas voltadas para tal temática. Obtivemos a informação de que não há uma normativa para amparar as estudantes vítimas de violência de gênero. Além de existir uma escassez de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema. Também concluímos que a violência sofrida dentro e fora do Instituto afeta o rendimento escolar das estudantes, gerando desmotivação. Bem como, provocam consequências na sua saúde mental, na vida profissional e na inserção em uma Universidade. Apesar disto, nossas estudantes buscaram modos de resistir seja através de protestos, como batucadas, confecção de cartazes, momentos de partilhas de vivência e conscientização, organização de eventos ou denúncias.

Palavras-chave: Violência de gênero. Educação Profissional. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research has as its object of study women students in situations of gender violence in Integrated High School of the Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Its general objective is to understand the articulations between the pedagogical practices of IFRN and the processes of subjectivation of female students in situations of gender violence enrolled in Integrated High School. Thus, as specific objectives we seek to identify the relationships between gender violence and the pedagogical practices of Professional Education; investigate the limits and possibilities of pedagogical practices related to gender violence in IFRN and unveil the processes of subjectivation of students in situations of gender violence in the face of integral human formation advocated by the pedagogical practices of Integrated High School. The research methodology follows a qualitative and exploratory approach. Initially, we did a state of knowledge, exploratory interviews with a social worker and a pedagogue from Natal-Central *Campus* and analysis of the Political Pedagogical Project of IFRN and the Institutional Development Plan of IFRN. Afterwards, we scanned IFRN's research and extension projects to investigate those that were in line with the object of study, thus diagnosing how the faculty's actions go beyond the classroom. Our research sample included three female students and former students distributed in the *campi* Natal-Central and Ceará-Mirim. To have access to the experiences of the students we adopted the diary method requested via WhatsApp. And we analyzed our corpus using the Textual Discourse Analysis. As a methodological strategy and resource for textual construction we will resort to the movie *Preciosa: A Story of Hope*. We emphasize that we use scenes from the films, the poems and short stories of Conceição Evaristo, and our own feelings as methodological and epistemological choices to construct a sensitive writing. Thus, we found that in the documents analyzed there is a silencing about gender violence and the pedagogical practices focused on this theme. We obtained information that there is no normative to support students who are victims of gender violence. Besides there is a scarcity of research and extension projects on the theme. We also concluded that the violence suffered inside and outside the Institute affects the students' school performance, generating demotivation. It also has consequences on their mental health, professional life and insertion in a University. Despite this, our students have sought ways to resist either through protests, such as drumbeats, making posters, moments of sharing experiences and awareness, organizing events or denouncing.

Keywords: Gender violence. Professional education. Pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O lenço vermelho.....	20
Figura 2 - A fada madrinha.....	20
Figura 3 - Número de produções encontradas na fonte BDTD com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".....	30
Figura 4 - Número de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".....	32
Figura 5 - Número de produções encontradas no Repositório Institucional do IFRN com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".....	34
Figura 6 - Sequência 1 - O abuso. ....	57
Figura 7 - Sequência 2 - A briga. ....	62
Figura 8 - Sequência 3 - Violência escolar.....	64
Figura 9 - Sequência 4 - A Saída.....	69
Figura 10 - Práticas Pedagógicas erradas. ....	70
Figura 11 - Processo de Análise Textual Discursiva.....	74
Figura 12 - Sequência 5 - Práticas Pedagógicas Integradoras. ....	80
Figura 13 - Emancipação.....	82
Figura 14 - Aporte para fundamentar as práticas pedagógicas que acolham nossas Preciosas. ....	107
Figura 15 - Características das Pedagogias. ....	107
Figura 16 - Sequência 6 - O sofrimento, o não-dito.....	109
Figura 17 - Sequência 7 - O diário. ....	116
Figura 18 - Nuvem de palavras do diário solicitado.....	124
Figura 19 - Processo de construção da ATD. ....	125
Figura 20 - Sequência 8 - Outro corpo. ....	127
Figura 21 - Sequência 9 - A rua.....	130
Figura 22 - O corpo. ....	133
Figura 23 - A batucada. ....	146
Figura 24 - A resistência.....	147
Figura 25 - Sequência 10 - A resistência contínua. ....	148
Figura 26 – Sequência 11 - O amuleto. ....	151
Figura 27 - Arrancar as fitas.....	152
Figura 28 - Sequência 12 - Pelo fim dos assédios. ....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações encontradas na BDTD/IBICT sobre Violência de gênero e Educação Profissional.....	30
Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre Violência de gênero e Educação Profissional.....	32
Quadro 3 - Dissertação encontrada no Repositório Institucional do IFRN sobre Violência de gênero e Educação Profissional.....	35
Quadro 4 - Projetos de pesquisa sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.....	88
Quadro 5 - Projetos de extensão sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.....	90
Quadro 6 - Projetos sobre Gênero disponibilizados no Formulário <i>Google</i> . ....	95
Quadro 7 - Dados coletados no SUAP sobre os projetos disponibilizados no Formulário <i>Google</i> . .....	97
Quadro 8 - Perfil socioeconômico e demográfico de Regina Anastácia. ....	119
Quadro 9 - Perfil socioeconômico e demográfico de Rosa Maria Rosa.....	121
Quadro 10 - Perfil socioeconômico e demográfico de Sabela.....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Queixa principal.....	23
Gráfico 2 - Queixa identificada. ....	23
Gráfico 3 - Ano de publicação.....	35
Gráfico 4 - Área do programa de pesquisa. ....	36
Gráfico 5 - Lócus de pesquisa. ....	36
Gráfico 6 - Quantidade de trabalho por sexo.....	37
Gráfico 7 - Cargos dos profissionais participantes.....	92
Gráfico 8 - Proporção dos participantes por gênero. ....	92
Gráfico 9 - Proporção dos participantes por titulação. ....	93
Gráfico 10 - Questão sobre desenvolvimento de projeto. ....	94
Gráfico 11 - Tipificação dos projetos. ....	94
Gráfico 12 - Participação das alunas do EMI nas amostras dos projetos. ....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipificação e número de atendimentos.....	22
Tabela 2 - Percentual das respostas obtidas no Formulário <i>Google</i> sobre os cargos dos profissionais participantes. ....	92
Tabela 3 - Distribuição dos participantes por <i>campi</i> . ....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AME	Apoio a Mulheres Estudantes
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Caicó
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGU	Corregedoria Geral da União
CM	Ceará-Mirim
CNAT	<i>Campus</i> Natal-Central
CPPAD	Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares
DIAC	Diretoria de Ciências
DIACIN	Diretoria de Indústria
DIACON	Diretoria de Construção Civil
DIAREN	Diretoria de Recursos Naturais
DIATINF	Diretoria de Informática
DIGPE	Diretoria de Gestão de Pessoas
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMUFRN	Escola de Música
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial Continuada
GEDM	Grêmio Estudantil Djalma Maranhão
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco

IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IMD	Instituto Metr�pole Digital
IPEA	Instituto de Pesquisa Econ�mica Aplicada
IPS	Investiga�o Preliminar Sum�ria
LAJ	Lajes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educa�o Brasileira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transg�neros, Queer, Intersexuais, Assexual.
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
Neged	Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGEP	Programa de Pós-Gradua�o em Educa�o Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodes	Pró-Reitoria de Planejamento Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Gradua�o em Educa�o Profissional e Tecnológica
Regif	Rede de Gr�mios do IFRN
RFEPCT	Rede Federal de Educa�o Profissional, Científica e Tecnológica
SAUVA	Sistema de Auxílio Contra Viola�o Sexual � Mulher
SINAC	Sindicância Acusatória
Sinan	Sistema de Informa�o de Agravos de Notifica�o
SUAP	Sistema Unificado de Administra�o Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG/REJ	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organiza�o das Na�es Unidas para a Educa�o, a Ciência e a Cultura
ZN	Zona Norte

## SUMÁRIO

<b>1. UM CAMINHO PRECIOSO .....</b>	<b>18</b>
1.1 TRILHANDO A ESCRIVIVÊNCIA?	18
1.2 O MEU LUGAR E O CAMINHO DA PESQUISA	22
<b>1.2.1 Violência de gênero e educação profissional na BDTD.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.2 Busca no catálogo de teses e dissertações da capes.....</b>	<b>31</b>
<b>1.2.3 Memória – Repositório Institucional do IFRN – PPGEP .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.4 Constatções sobre as buscas .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.5 Metodologia.....</b>	<b>38</b>
<b>2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>43</b>
2.1 HISTÓRIA(S) DA VIOLÊNCIA	43
2.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	56
2.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUE LUGAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?	69
<b>2.3.1 As ausências das violências de gênero na Educação Profissional .....</b>	<b>74</b>
<b>2.3.2 As Práticas pedagógicas integradoras "genéricas" no EMI.....</b>	<b>77</b>
<b>3 O ACOLHIMENTO ÀS PRECIOSAS NO IFRN: ESPAÇOS-TEMPOS INSTITUCIONAIS DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS .....</b>	<b>83</b>
3.1 DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO	87
<b>3.1.1 Varredura pelo SUAP .....</b>	<b>87</b>
3.1.1.1 Projetos de pesquisa .....	88
3.1.1.2 Projetos de extensão .....	89
<b>3.1.2 Formulário <i>Google</i>.....</b>	<b>91</b>
3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO	99
3.3 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO	108
<b>4 NOSSAS PRECIOSAS: SUBJETIVIDADES EM (DES)INTEGRAÇÃO FACE À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PRECONIZADA PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>115</b>
4.1 “EU JÁ FUI INVADIDA O MÁXIMO QUE PUDE”: O CORPO VIOLADO E DESINTEGRADO	126

4.2 “QUAL O VALOR DE UMA ALUNA?”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AUSÊNCIAS-PRESENCAS INSTITUCIONAIS NO ACOLHIMENTO ÀS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.	133
4.3 ENTRE PANELADAS E BATUQUES: (R)EXISTÊNCIA E (RE)INVENÇÃO DAS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	144
<b>5 ARRANCAR AS FITAS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE D - NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE E - NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO 1 – FICHA DE ANÁLISE DO FILME .....</b>	<b>183</b>

## 1. UM CAMINHO PRECIOSO<sup>1</sup>

### 1.1 TRILHANDO A ESCRIVIVÊNCIA?

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei. [...] Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. [...] Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2020, p. 7).

Antes de iniciar as discussões desta dissertação gostaria de trazer à tona algumas questões, que para mim são caras. Uma delas seria esclarecer que tal texto não se trata somente de um documento burocrático para a obtenção de título de mestre. Mais ainda, ele é para mim um símbolo de luta, realização de sonho, aspiração de um futuro melhor. É uma forma de ganhar a batalha que travo todos os dias por ser mulher. É um meio de dividir o fardo das dificuldades que nós mulheres passamos cotidianamente. Tal texto mostra ser um modo de estar em um espaço e trilhar um caminho o qual subestimaram a minha capacidade de trilhar.

Uma citação de Conceição Evaristo (2020) foi escolhida para dar abertura a este capítulo, ela se relaciona com a escrita, e faz referência ao termo *escrevivência*, próprio da autora, que foi criado e é usado em meio literário. Nosso trabalho não tem relação com a Literatura enquanto campo de estudo, contudo o conceito foi para mim inspiração no processo de planejamento da dissertação. O termo expressa uma questão de escrita e criação que está relacionada com a vida, a subjetividade e a experiência pessoal de quem escreve, mas não significa que tudo o que é escrito foi vivido particularmente pela escritora. Seria um “ato que (con)funde a escrita e a vida, as histórias ouvidas e as histórias vividas” (FLORES; CAVALCANTE, 2011, p. 99). Um texto que nasceria do cotidiano e das lembranças da autora, portanto, vida, cotidiano, e histórias ouvidas são o arcabouço de quem escreve.

Talvez assim como Conceição Evaristo, estou aqui traçando um caminho de escrevivência em um texto acadêmico. Utilizando-me de lembranças, experiências próprias, de histórias reais de outras mulheres e da história fictícia de Preciosa, para tecer um trabalho universitário que por sua temática não será leve. A escrita acadêmica não é algo fácil, e, infere-se que quando as temáticas são delicadas e dolorosas, possivelmente o processo se torna ainda

---

<sup>1</sup> Parte do capítulo foi submetida no formato de artigo à revista *Vértices* e está no prelo (aceito para publicação).

mais árduo. Contudo, sinto que a dureza do caminho que trilho se transforma em esperança e vontade de lutar. O trecho de Conceição Evaristo citado no início destas páginas é inspiração para a construção deste texto, pois de outras vozes de mulheres eu faço a minha. E com a escrita, quem sabe, poderei secar os olhos delas. Quando nesta pesquisa me vier a lágrima, que já cai enquanto escuto, leio, escrevo, assisto, eu deixarei o choro viver. Emocionada estou e sempre estive por pesquisar violência de gênero e encontrar garotas, chamadas carinhosamente de *Preciosas* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e conhecer histórias que nunca ouvi e jamais imaginei. Esta dissertação e as histórias que iremos conhecer não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, pois podem se (con)fundir com as minhas vivências e a de tantas meninas e mulheres.

Uma das histórias que iremos contar é a de Clarice Preciosa Jones, vista no filme *Preciosa – Uma história de esperança*. A protagonista é uma jovem de 16 anos, moradora do bairro Harlem, em Manhattan, Nova Iorque. Preciosa é uma menina negra, gorda, pobre e periférica que sofre violências em diversos espaços. O nome Preciosa é originário do latim e remete a ideia de algo muito estimado e valoroso, curiosamente tal aspecto contradiz o comportamento dos pais da personagem para com sua filha, tendo em vista que desde os 3 anos de idade ela é abusada sexualmente pelo pai, tendo contraído HIV e engravidado duas vezes dele. Dos abusos nasceram Mongo e Abdu. Ela também sofre constantes violências de sua mãe, uma mulher que a trata com desprezo e brutalidade.

O filme nos desestabiliza, nos indigna e faz com que um turbilhão de inquietações brote em nossa mente. Mas ele espelha a vida de outras Preciosas que convivem com o medo, o preconceito e a violência presentes dentro e fora de casa, como no ambiente escolar. A partir do filme, somos capazes de ampliar nossos olhares para a realidade do mundo e conseguimos enxergar as Preciosas de todo o lugar.

Demoraremos nosso olhar por alguns minutos no filme e traremos algumas cenas para este capítulo inicial. Em plano fechado, com cenário urbano marcado pela cor cinza, a câmera foca em um poste, amarrado nele está um tecido vermelho. O narrador apresenta o nome do filme e o lenço se solta do poste em plano médio e posteriormente em *contra-plongée*.

Figura 1 - O lenço vermelho.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Por algum tempo ficamos imersos nessa cena e a curiosidade conquista nossa mente, somos levados a pensar por que o filme começa com um lenço vermelho amarrado em um poste? O que isso tem de ligação com Preciosa? E mais, qual a conexão estabelecida entre tal cena e esta pesquisa? Para obter tais respostas precisamos ver uma outra cena posterior a que acabamos de analisar.

Figura 2 - A fada madrinha.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Em movimentos lentos a câmera direciona nosso olhar para uma mulher vestida com um belíssimo vestido vermelho, na sua mão está o lenço que outrora caía do poste. A mulher nos faz lembrar uma fada madrinha. Preciosa recebe o lenço com um sorriso no rosto, sua expressão facial é de tranquilidade e profunda felicidade. Ela está bem vestida e maquiada. O objeto recebido aparecerá em várias cenas e será dado de presente para uma criança nos momentos finais do filme.

Enxergamos a mulher como uma fada madrinha e o lenço está presente na produção cinematográfica para lembrar a Preciosa de que ela deve ser forte e resistente. A própria cor do

objeto nos sugere a resistência. O vermelho carrega o sentido da luta, do sangue derramado, da guerra, das dores e feridas. Nos faz lembrar também do fogo capaz de queimar, corroer e transformar. Em contrapartida, o vermelho nos recorda a coloração da pele humana que se explode na face após algum momento de emoção. Ele é o símbolo do amor, dos enamorados, que para demonstrar seus sentimentos, compram rosas vermelhas em datas especiais. O vermelho é explorado por Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1998) a partir de suas tonalidades, achamos mais apropriado trazer para nosso texto o vermelho-claro e o vermelho-escuro, pois são os que mais se aproximam com as cores encontradas nas cenas acima:

O vermelho-claro, brilhante, centrífugo, é diurno, macho, tônico, incitando à ação, lançando, como um sol, seu brilho sobre todas as coisas, com uma força imensa e irreduzível. O vermelho-escuro, bem ao contrário, é noturno, fêmea, secreto e, em última análise, centrípeto; representa não a expressão, mas o mistério da vida. [...] Esse vermelho noturno e centrípeto é a cor do fogo central do homem e da terra, o do ventre e do atamor dos alquimistas, onde, pela obra em vermelho, se opera a digestão, o amadurecimento, a geração ou regeneração do homem ou da obra (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 888).

O objeto com tal cor não está no filme à toa. Quando Preciosa utiliza o lenço vermelho ela nos lembra que precisamos ser resistentes e lutar contra as opressões e violências, mas também nos mostra que nunca podemos esquecer do amor, dos sentimentos e da esperança. A mulher que aparece no início do filme passa uma mensagem a Preciosa e a todas nós, ela nos ensina a ser fadas madrinhas de outras mulheres que estejam passando por situações de violência e que podemos fazer isso através de palavras, abraços, acolhimento, escuta, proteção, sororidade ou pela escrita de uma dissertação.

A figura desta mulher que assimilamos a uma fada madrinha aparece no filme como um suporte e alento para Preciosa. Nos contos de fadas, segundo Bruno Bettelheim (2002), a boa fada madrinha observa a criança e deve usar seu poder quando for necessário. Há três representações femininas importantes nos contos: a mãe, a madrasta e a fada. Quando a mãe se ausenta, a filha é amparada pela fada madrinha. No filme, a mãe de Preciosa acaba se ausentando da vida de sua filha, sem demonstrar amor e empatia. Na cena, percebemos que a protagonista encontra no gesto da fada um afeto, carinho, conforto e o amor que tanto deseja receber de sua mãe.

Espero que esta dissertação seja um lenço vermelho para alguma Preciosa. Que ela possa ajudar a proteger, empoderar e fortalecer a resistência das mulheres. A minha escrita é resistência, e eu a faço como um lenço vermelho no mundo. Venho com tal dissertação ser fada madrinha de alguma Preciosa, ao passo que, assim como Conceição Evaristo (2007, p. 16) também quero entender “a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita”. A

partir dela percebo a vida, luto, me defendo, conheço o mundo e a realidade. Tenho-a como instrumento e arma para incomodar os opressores das mulheres e encontrar o meu lugar de autoafirmação, de fala e de fada, de espaço enquanto sujeito-mulher que vive de perto a violência de gênero. É na escrita onde encontro o meu lugar.

## 1.2 O MEU LUGAR E O CAMINHO DA PESQUISA

Enquanto perambulava pelo mundo sem saber o que fazer ou para onde ir, eu encontrei o meu lugar neste trabalho, que tem como objeto de estudo mulheres estudantes em situação de violência de gênero no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN. Os motivos para o interesse na escolha do tema nascem de inquietações de ordem pessoal e acadêmica. Tendo em vista que sou integrante do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, desenvolvido no *Observatório da Diversidade* (IFRN/CNPq). Em uma das reuniões, tive acesso à informação de que a violência/abuso sexual era uma das queixas das estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN. Isso me causou um grande impacto, pois presenciei de perto casos de violência de gênero em minha família. Vi os sofrimentos e consequências gerados na existência de uma mulher violentada, podendo ter a sua vida afetiva, social e cognitiva afetada.

Como dito anteriormente, a dissertação está inserida em uma pesquisa mais ampla que objetiva “Apontar as implicações epistemológicas e subjetivas provenientes das maneiras por meio das quais a formação integral do cidadão trabalhador articula-se com as questões de gênero e sexualidade no contexto da Educação Profissional” (IFRN, 2018, p. 10). Os trabalhos da pesquisa foram iniciados em 2019, na qual percorreu-se um caminho de solicitar aos psicólogos de cada *campus* um relatório dos atendimentos como intuito de tipificá-los quantitativamente. Os registros de atendimentos ficam armazenados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) sob a guarda dos profissionais de psicologia. Foram quantificados nos anos de 2018 até 2019 um total de 4373 atendimentos no IFRN. Abaixo podemos observar a tipificação dos atendimentos:

Tabela 1 - Tipificação e número de atendimentos.

<b>Queixa do atendimento</b>	<b>Número dos atendimentos</b>
Ansiedade	713
Queixas escolares	590
Conflito interpessoal	547
Conflitos com pais ou parentes	425
Questões concernentes à sexualidade	411
Organização do horário de estudos	366
Autoimagem/autoestima	288
Sintomas depressivos	262

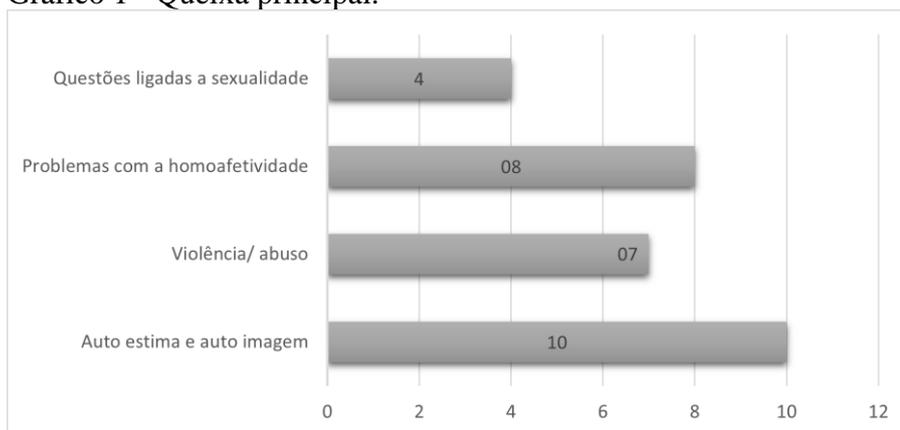
Outros sintomas de saúde mental	216
Orientação profissional	183
Perdas/luto	100
Violência/abuso	94
Uso de álcool e outras drogas	82
Transtorno mental diagnosticado	50
Queixas psicossomáticas	46
<b>Total</b>	<b>4373</b>

Fonte: Maia (2021).

As queixas de Ansiedade sobressaem às demais, contabilizando 713, seguidas das queixas escolares, com 590 e dos conflitos interpessoais com 547. Em 12º lugar identificamos a violência/abuso, na qual nossa pesquisa de mestrado tem interesse. Observa-se, como aponta Maia (2021), que um número bem expressivo de estudantes procura ajuda psicológica para lidar com questões de sua vida, que podem estar relacionadas com o ambiente escolar ou não-escolar.

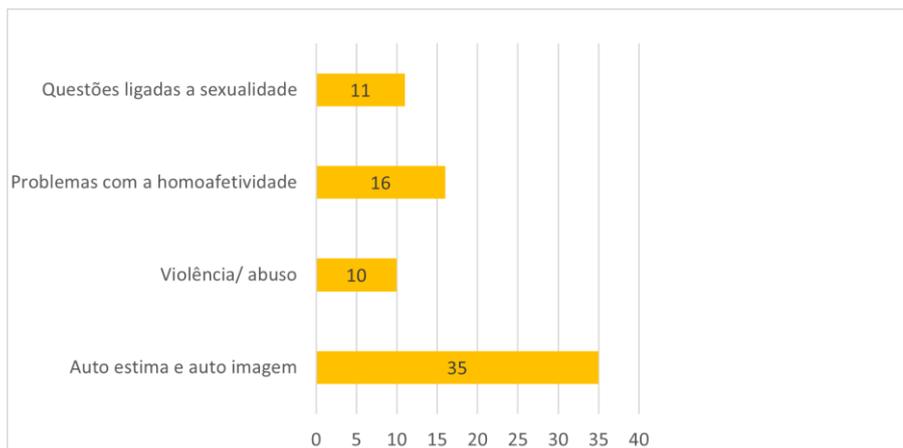
A partir dos dados mais gerais da tipificação, foi solicitada uma amostra específica com as questões de maior interesse da pesquisa mais ampla, que são: quantitativo sobre questões referentes à sexualidade, autoimagem/autoestima e abuso/violência. Os dados foram categorizados em queixas principais, considerando-se a demanda que é apontada pelo estudante e as queixas identificadas, que trata do diagnóstico feito pelo profissional de psicologia. Abaixo apresentaremos os dados das queixas referentes ao *Campus Natal Central (CNAT)* que contempla os alunos do Ensino Médio Integrado, matriculados nos anos letivo de 2018, cursando o 3º e 4º ano (MAIA, 2021):

Gráfico 1 - Queixa principal.



Fonte: Maia (2021).

Gráfico 2 - Queixa identificada.



Fonte: Maia (2021).

No que diz respeito a violência-abuso, temática de interesse da nossa pesquisa de mestrado, foram identificadas 7 queixas principais no *Campus* CNAT. Sobre as queixas identificadas, o número subiu um pouco e contabilizaram-se 10, algo similar foi apontado por Maia (2021) em sua análise feita sobre as demandas de sexualidade. Quando observamos os gráficos podemos notar que esse movimento de aumento nas queixas identificadas ocorre em todas as questões.

Uma outra questão que aguçou a minha motivação para este estudo surgiu a partir das entrevistas exploratórias feitas com pedagogas e assistentes sociais do IFRN - *Campus* CNAT - por meio das quais obtive a informação de que o instituto não possui um documento institucional que ampare as situações de violência de gênero, ou seja, não há um protocolo de atendimento. Isso gera grande desconforto para as jovens que procuram a instituição para realizar denúncias. Podemos ter acesso a tal informação na transcrição da fala de uma das assistentes sociais, chamada aqui de Tereza<sup>2</sup>:

A gente tem, é claro, é óbvio, é notório para a equipe tanto de serviço social, psicologia, pedagogia essas situações de violência contra as meninas, contra as mulheres e até contra as servidoras também. Só que assim, a gente não tem no IFRN ainda de forma institucionalizada e organizada, e é por isso que a gente não encontra os documentos, ações voltadas para o atendimento dessas estudantes. A gente não tem. E até mesmo situações de quando a gente se depara com uma denúncia, ou uma formalização para a queixa de alguma situação que ocorreu de que forma a gente vai caminhar com esse processo que foi gerado. Não tem do ponto de vista normativo e institucional esse aparato para que a gente encaminhe com essas situações (TEREZA, 2022).

<sup>2</sup> Em referência à Rainha Tereza de Quariterê, uma guerreira do Quilombo do Quariterê que marcou a história brasileira no século XVIII com suas grandes estratégias militares e políticas. Tereza viveu no Mato Grosso e liderava um forte sistema de troca de armas com os brancos comandando questões administrativa, econômicas e políticas do quilombo. O dia 25 de julho foi instituído como Dia Nacional de Tereza de Benguela a Mulher Negra. (ARRAES, 2017).

Esta circunstância também pode ser presenciada em outra fala proferida por uma pedagoga do mesmo *Campus*, a chamaremos de Dandara<sup>3</sup>: “Nós não temos nada institucionalizado no IFRN enquanto política. Uma política que seja voltada para combater as opressões, a violência. Não existe nenhuma ação institucional no *campus* e no IFRN nesse sentido. (DANDARA, 2022). A mesma entrevistada ainda faz algumas ressalvas sobre questões envolvendo o acolhimento:

Na verdade, não tem acolhimento, existe um atendimento que é dado em qualquer caso, em caso de alunos e alunas que vão reclamar de alguma coisa e tem um atendimento. O acolhimento deveria ser uma preparação, num espaço diferente, com profissional capacitado para esse acolhimento, com encaminhamento da vítima para esse acolhimento nos setores. Com trabalho psicológico dessa vítima, com acompanhamento, não psicológico, mas do processo do agressor. Então, acolhimento para mim seria isso. Eu ficaria muito feliz se o IFRN pudesse colocar isso como prioridade, porque não é um número pequeno de denúncias. É um número significativo, mas muitos deles não se concretizam por conta da falta de prioridade desse tema dentro da instituição [...] (DANDARA, 2022).

As entrevistas serão mais bem debatidas no terceiro capítulo da dissertação, mas de modo preliminar, elas contribuíram com a delimitação de nosso objeto de pesquisa e nos fizeram constatar que a temática da violência de gênero envolvendo as estudantes do EMI ainda tem sido invisibilizada pelo IFRN, além de fazer enxergar o quanto o acolhimento das estudantes é muito negligenciado.

Ao saber que o abuso e a violência têm atingido as alunas do integrado, indagamo-nos: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no IFRN se articulam com as situações de violência de gênero vividas por alunas do Ensino Médio Integrado? Tais alunas estão matriculadas no EMI, ou seja, estão trilhando uma Educação Profissional (EP) que é balizada por uma educação compreendida como formação humana integral (CIAVATTA, 2016). Os estudantes da EP são formados na perspectiva omnilateral, com preocupação na interdisciplinaridade e no seu desenvolvimento físico, afetivo, social, ético, psicológico, laboral, cultural, moral, estético, assim sua leitura de mundo será ampliada para exercer a sua cidadania (SÁ; HENRIQUE, 2016). Se as práticas pedagógicas da escola não garantem ajuda e acolhimento, obviamente a formação humana integral não é realizada plenamente. Vale ressaltar que entendemos essas práticas não somente como aquilo que é visível, ou seja, o roteiro didático de apresentação de aula, mas também o que está fora de sala e até mesmo da

---

<sup>3</sup> Em referência a Dandara dos Palmares, grande guerreira negra do período colonial. Lutou contra a escravidão, participando ativamente da resistência de seu grupo e sendo a líder do quilombo dos Palmares. Alguns relatos narram que ela lutava capoeira, chegando a combater nos vários ataques a Palmares. Era parceira de Zumbi, e como fruto de seu relacionamento, o casal teve três filhos. (ARRAES, 2017).

escola. Desta forma, a prática pedagógica é algo que se organiza em torno de intencionalidades “para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541). É preciso se sensibilizar com a realidade vivida por estudantes do EMI, mais necessário ainda, é dar voz às minorias que são silenciadas por medo e insegurança.

Este estudo é realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, na linha de pesquisa 2, sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional. A pesquisa tem como objetivo principal compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN - *Campus* Natal-Central e Ceará-Mirim (CM) e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado. Para além disso, queremos identificar as relações entre a violência de gênero e as práticas pedagógicas da Educação Profissional; investigar os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no IFRN e desvelar os processos de subjetivação das estudantes em situação de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pelas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado.

O campo empírico escolhido para a pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir de dois *campi*, o Natal Central e o Ceará-Mirim. Este primeiro está situado na Avenida Salgado Filho no bairro do Tirol. Ele foi inaugurado em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida de um prédio do centro da capital para as instalações do atual *Campus* CNAT. Possui uma ampla estrutura física e operacional nas dimensões acadêmica, esportiva e administrativa. É formado por cinco diretorias acadêmicas: Diretoria de Ciências (DIAC); Diretoria de Informática (DIATINF); Diretoria de Indústria (DIACIN); Diretoria de Construção Civil (DIACON); e Diretoria de Recursos Naturais (DIAREN). O *campus* Ceará-Mirim faz parte da Região Metropolitana de Natal. Está situado na BR-406, Km-145, Bairro Planalto na cidade de Ceará-Mirim e foi inaugurado em 2 de outubro de 2013. Sua estrutura física é formada por um prédio principal composto por 31 salas administrativas, 1 biblioteca, 12 salas de aula e 8 laboratórios. Ainda possui auditório, parque esportivo, um prédio anexo com lanchonete, refeitório e sala de saúde

As participantes são alunas, maiores de idade, matriculadas no Ensino Médio Integrado do IFRN, *Campus* CNAT e Ceará-Mirim. A amostra foi selecionada de dois modos. Um deles ocorreu entre as estudantes que procuraram o serviço de Psicologia do *campus* no ano de 2019-2020, apresentando queixas identificadas pelas psicólogas como violência de gênero. Essas profissionais fizeram a mediação para a composição da amostra, tendo em vista que elas

disponibilizaram alguns dados para a pesquisa mais ampla. Ressaltamos que todos os valores e princípios éticos e profissionais foram respeitados. As psicólogas têm acesso a uma aba no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), na qual podem verificar dados particulares dos alunos e preencher o prontuário. O sistema é formado por tipificações de atendimento como “questões concernentes a sexualidade”, “autoimagem/autoestima”, “abuso/violência”. O acesso é feito em particular pelas profissionais. Para esta pesquisa, inicialmente, não foram revelados nomes de estudantes nem fotos, somente dados como curso, localidade de moradia, sexo, idade, se é bolsista, sua composição familiar, se é beneficiário de auxílio, se é de baixa renda e qual é o nível de escolaridade dos pais.

Salientamos que infelizmente não obtivemos o número necessário de participantes para a pesquisa. Durante a busca das psicólogas foram identificadas três estudantes com o perfil que precisávamos, contudo, somente uma aceitou participar. Buscamos então um outro modo de formação da nossa amostra. Fizemos isso a partir da mediação de uma professora do *campus* Ceará-Mirim e da contribuição mais direta de uma psicóloga do CNAT. Ambas conheciam histórias de ex-alunas da Instituição que sofreram situações de violência de gênero.

Nas instituições educativas, incluindo as unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), as tensões envolvendo as jovens mulheres tomam novos contornos. Condenadas por muito tempo ao silêncio, as estudantes dos Institutos Federais (IF) têm encontrado modos de fazerem-se ouvir. Algumas buscam as ofertas de ensino para se qualificar e se desembaraçar de práticas machistas e misóginas, por tanto tempo naturalizadas (COSTA; LIMA NETO, 2020; QUIRINO; LIMA NETO, 2021); outras, sobretudo as mais jovens, se organizam em espaços como coletivos feministas, negros ou LGBTQIA+, usando perfis em plataformas como o *Instagram* e o *YouTube*, conforme nos revelou recentemente, por exemplo, o documentário *Meu fuá tem poder*<sup>4</sup> (COELHO; CAVALCANTI, 2020).

Esses dispositivos de sociabilidade juvenil permitem a emersão de experiências como aquelas concernentes às violências inscritas no corpo, nomeadamente relativas ao gênero e à sexualidade, em seus atravessamentos com os pertencimentos de etnia/raça e de classe. As estudantes continuam a lidar com variados tipos de agressão, mas agora a invisibilização de suas presenças é perturbada por maneiras de resistir, certamente espalhadas pelos corredores, pátios e salas de aulas das centenas de *campi* dos IF brasileiros.

---

<sup>4</sup> A produção se origina da pesquisa de mestrado de Shirlene Coelho, discente do polo IFPA/*Campus* Belém do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da Profa. Dra. Natália Cavalcanti.

Face a esse contexto, a pertinência deste estudo está sustentada no estado do conhecimento<sup>5</sup> acerca das práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no contexto da Educação Profissional. Esse campo tem sido provocado a repensar suas práticas pedagógicas, tendo em vista o compromisso com a formação humana integral dos estudantes. Nessa direção, ao tentar diagnosticar a produção científica acerca da violência de gênero no contexto da EP, o presente texto soma-se aos ainda escassos estudos em torno das temáticas do corpo e do gênero na Educação Profissional, conforme apontam Lima Neto, Gleyse e Cavalcanti (2018), Souza e Lima Neto (2019) e Sampaio e Lima Neto (2019).

Recorremos ao estado do conhecimento enquanto estratégia de pesquisa cuja aplicação permite mapear a produção científica já existente e legitimar, numa perspectiva epistemológica, a realização de uma dada investigação, suprindo eventuais lacunas (CRESWELL, 2010, p. 51). Em nosso caso, os estudos mencionados no fim do parágrafo anterior, destacadamente aquele desenvolvido por Souza e Lima Neto (2019), já evidenciaram a existência de uma certa ausência das pesquisas sobre gênero no campo da Educação Profissional. A presente iniciativa, contudo, busca refinar ainda mais os resultados anteriores, explorando especificamente as questões vinculadas à violência de gênero.

Primeiramente, para a realização do estado do conhecimento, escolhemos as fontes de busca. Foram elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, por fim, o Portal *Memoria* – Repositório Institucional do IFRN, com ênfase na coleção do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional. Num segundo momento, selecionamos os descritores. Em todas as buscas finais usamos aspas, o booleano AND e o filtro de temporalidade fazendo o recorte de 2008 até 2020. O recorte temporal se justifica pelo fato de no ano de 2008 ter sido criada a RFEPC, pela Lei 11.892.

No terceiro momento, selecionamos os trabalhos com prováveis associações com os descritores. Em seguida, lemos os resumos e conferimos os sumários. Foram selecionados os materiais nos quais foi possível identificar a referência aos dois descritores, bem como uma relação com a temática da violência de gênero na Educação Profissional. Vale salientar que encontramos muitas produções relativas à violência de gênero, mas sem vínculo com a Educação ou com a Educação Profissional. Nesses casos, esses achados foram descartados. No quarto momento, recuperamos as teses e dissertações selecionadas no passo anterior. Foram

---

<sup>5</sup> O estado do conhecimento foi apresentado no *II Colóquio Marielle Franco de Direitos Humanos & Diversidade e II Jornada Norte e Nordeste de Gênero e Sexualidade na educação Profissional*, no Simpósio Temático 4, cuja temática era *Memórias das minorias políticas na Educação Profissional*. O resumo foi publicado em anais com o título: *Violência de gênero na Educação Profissional: reflexões sobre o estado do conhecimento*. Link de acesso aos anais: <https://corposinterseccionais.blogspot.com/2020/11/anais-disponivel.html>. Acesso em 15 fev. 2021.

extraídos o nome, ano da defesa, área do programa de pós-graduação, tipo do trabalho, objetivo e *locus* empírico da investigação.

É importante esclarecer que os dados do estado do conhecimento não estão disponibilizados na íntegra, pois no processo de construção fizemos três blocos de combinações dos descritores nas varreduras pelas fontes, com o intuito de obter informações mais amplas. Nessa busca nos utilizamos dos descritores: “Violência de gênero” e “Educação Profissional”; “Violência” e “Educação Profissional”; “Violência de gênero” e “Educação”. No decorrer das varreduras percebemos que enquanto usávamos o segundo bloco de descritores, alguns resultados sobre violência de gênero apareciam. E, quando utilizávamos o terceiro bloco, surgiam trabalhos sobre EP. Portanto, condensamos os resultados e escolhemos os trabalhos que estavam relacionados à violência de gênero e Educação Profissional, pois este é o campo central da presente pesquisa.

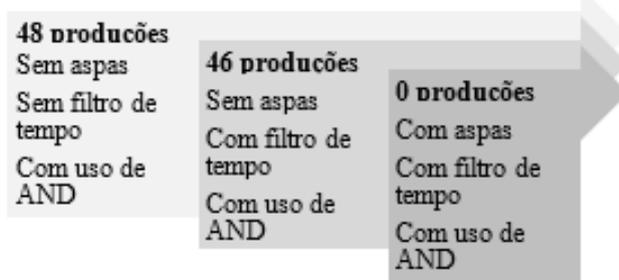
### **1.2.1 Violência de gênero e educação profissional na BDTD**

A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir dela, é possível ter acesso aos resumos e textos integrais disponibilizados no *site*, o que estimula a publicação e a difusão do conhecimento científico.

Realizamos a procura nessa fonte, na opção de busca avançada. Inicialmente, digitamos os descritores nos respectivos espaços, sem aspas, e com uso do booleano AND. Selecionamos a procura por todos os campos, que incluíam título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor e ano da defesa. Ou seja, a pesquisa iria buscar os descritores levando em conta todos esses aspectos.

Com os descritores “Violência de Gênero” e “Educação Profissional” obtivemos o resultado de 48 materiais. Refinamos a procura filtrando por data e chegamos a 46 produções. Usamos, então, as aspas nos descritores e obtivemos 0 resultados. Na figura 3 podemos visualizar melhor como se deu a busca e quais foram os resultados obtidos:

Figura 3 - Número de produções encontradas na fonte BDTD com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Ressaltamos que nos outros blocos de busca com os descritores “Violência” e “Educação Profissional” e “Violência de gênero” e “Educação” obtivemos 3 produções que estavam relacionadas à violência de gênero e EP, então as trouxemos para serem analisadas neste capítulo. Lemos os resumos e catalogamos suas informações no quadro abaixo:

Quadro 1 - Teses e Dissertações encontradas na BDTD/IBICT sobre Violência de gênero e Educação Profissional.

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Área</b>	<b>Lócus</b>
Representações sociais sobre a violência de gênero no contexto universitário e suas implicações formativas	Dissertação	PAIVA (2019)	Educação	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ)
Violência contra mulheres nas Universidades: contribuições da produção científica para sua superação (Scielo e Web of Science 2016 e 2017).	Dissertação	BELLINI (2018)	Educação	Scielo e Web of Science
Problematizando a formação dos(as) estudantes da graduação em direito sobre a lei “Maria da Penha” e a violência contra as mulheres	Dissertação	ARAÚJO (2018)	Educação	Curso de Direito de uma Universidade privada de São Paulo <sup>6</sup>

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Paiva (2019) realiza um estudo com discentes de graduação da UFG/REJ, com vistas a compreender as suas representações sociais sobre a violência de gênero e suas implicações formativas. A dissertação possui um capítulo destinado a explorar a temática, o que interessa a nossa pesquisa. Nos descritores, identificamos que “Violência de Gênero” aparece nas palavras-chave e no resumo, mas nele a palavra “Educação” só é utilizada para citar o *lócus*. Em contrapartida, o termo “Universidade” aparece como campo de atuação da “Educação Profissional”.

<sup>6</sup> O nome da Universidade não foi informado na dissertação.

Bellini (2018) objetiva evidenciar as contribuições teóricas e empíricas na educação, divulgadas em artigos científicos, relacionadas à violência de gênero na Universidade. O assunto principal é a violência contra a mulher. Essa investigação é igualmente rica em informações pertinentes à nossa pesquisa. Em relação aos descritores, consta “Violência de gênero” no resumo; nas palavras-chave só há a palavra “violência” e “mulher”, contudo estão separadas. O mesmo ocorre com “Educação Profissional”, mas na palavras-chave não a encontramos, sendo substituída por “Universidade”.

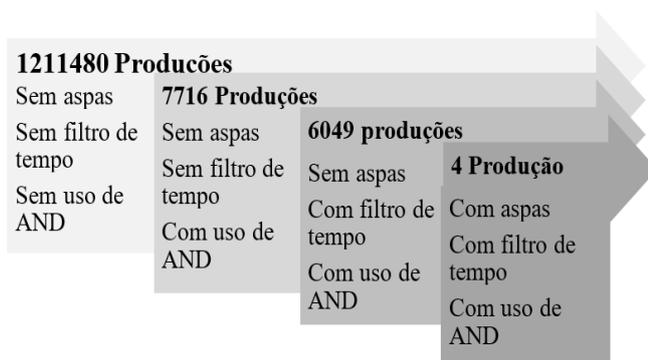
Araújo (2018) almeja problematizar o processo de formação de estudantes do curso de Direito de uma universidade privada, no que diz respeito aos debates sobre violência de gênero e violência contra as mulheres. O descritor “Violência de gênero” só aparece no resumo, em contrapartida identificamos a expressão “Violência contra as mulheres” no resumo e palavras-chave. “Educação” só aparece no resumo.

### **1.2.2 Busca no catálogo de teses e dissertações da capes**

O mecanismo de busca no site da CAPES é bastante diferente do da BDTD. Nesse realizamos a busca no filtro de tempo até 2019, pois ainda não estava disponível o ano de 2020. Não havia uma aba para selecionar em qual campo desejava-se realizar a pesquisa dos descritores, então supomos que na varredura, o sistema procurava em todos os campos.

Fizemos a primeira pesquisa sem aspas, sem filtro de tempo e sem uso de AND, obtendo o enorme número de 1211480 achados. Em seguida, usamos o booleano AND e reduzimos o total para 7716 produções. Resolvemos refinar por ano, clicando nos anos correspondentes a 2008 até 2019 e chegamos a 6049, cifra ainda bastante elevada. Quando procuramos com aspas, filtro de tempo e uso de AND, chegamos ao surpreendente resultado de apenas quatro dissertações. Para uma melhor visualização do processo de busca, elaboramos uma figura com os resultados e procedimentos realizados para cada um:

Figura 4 - Número de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Fizemos o mesmo movimento da seção anterior. Durante a busca com os blocos de descritores “Violência” e “Educação Profissional” e “Violência de gênero” e “Educação” obtivemos 3 produções que estavam relacionadas à violência de gênero e EP, somamos com a produção do bloco “Violência de gênero” e “Educação Profissional”, que totalizaram 4 trabalhos, fizemos a leitura e catalogamos suas informações:

Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre Violência de gênero e Educação Profissional.

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Área</b>	<b>Lócus</b>
Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – <i>Campus</i> Joinville	Dissertação	GRESCHENCHEN (2017)	Educação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – <i>Campus</i> Joinville.
Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal	Dissertação	NUNES (2019)	Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
Des-atando os nós: a violência sexual na internet nos sentidos atribuídos pelos jovens	Dissertação	FÁVERO (2009)	Educação	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
A Trajetória e Desafios das Alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Dissertação	QUADROS (2017)	Educação	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Fonte: Elaboração própria em 2020.

O objetivo de Greschechen (2017) era compreender as implicações de gênero no processo de profissionalização de mulheres, se centrando em cursos técnico de nível médio de Eletroeletrônica e Mecânica, no IFSC, *Campus Joinville*. A violência de gênero vai aparecer no trabalho pela apresentação das narrativas vividas pelas estudantes como um aspecto de normalidade e naturalidade, sendo uma das causas para a evasão das mulheres. O descritor “Violência de gênero” só aparece no resumo e, segundo nossa breve consulta pelo resumo e o sumário, percebemos que esse não é um assunto central no trabalho. “Educação Profissional” aparece nas palavras-chave e no título, mas não no resumo.

Nunes (2019) realizou uma análise da violência simbólica de gênero contra as mulheres em um curso de Engenharia Civil. Por mais que o trabalho se enquadre na Educação Profissional enquanto campo empírico – uma vez que a investigação teve como lócus um Instituto Federal –, essa expressão não aparece no resumo e tampouco nas palavras-chave. Já o descritor “Violência” figura tanto no resumo quanto nas palavras-chave, sempre associado à violência simbólica de gênero.

Fávero (2009) construiu uma pesquisa cujo escopo era escutar jovens do IFES e tentar captar os sentidos por eles atribuídos à violência sexual, principalmente as situações dessa natureza ocorridas nas plataformas da *Internet*. O descritor “Violência” está no resumo e nas palavras-chave associado a “sexual”. Apesar de ser um trabalho conectado à Educação Profissional, esse termo só aparece no resumo na menção ao lócus da pesquisa.

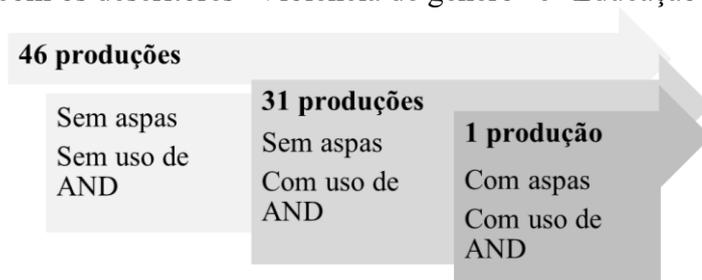
Quadros (2017) realiza um trabalho com o objetivo de investigar o processo de ingresso e permanência de jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio do IFNMG. A “Violência de gênero” aparece somente no resumo. O descritor “Educação Profissional” não é usado, contudo a expressão “Ensino Médio Integrado” nos remete ao campo da Educação Profissional que, por sinal, foi o lócus da pesquisa. Identificamos um levantamento histórico sobre educação feminina e educação profissional no Brasil, o que seria de grande valia para nossa pesquisa.

### **1.2.3 Memória – Repositório Institucional do IFRN – PPGEP**

O mecanismo de busca do Repositório Institucional do IFRN é bem diferente dos demais. Para realizar a pesquisa, seguimos o caminho: Página inicial, Comunidades no Memória, Teses e Dissertações, Teses e dissertações defendidas no IFRN e selecionamos a coleção do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional. Digitamos os descritores de forma livre, ou seja, sem filtros no campo de busca.

Fizemos três varreduras, na primeira busca não usamos aspas e nem AND, chegando ao resultado de 46 produções. Na segunda, foram 31: usamos o booleano, sem aspas. Na terceira vez, somadas ao AND, alcançando apenas um resultado. Este processo está ilustrado na figura a seguir:

Figura 5 - Número de produções encontradas no Repositório Institucional do IFRN com os descritores "Violência de gênero" e "Educação Profissional".



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Destacamos que essa produção foi a única encontrada nas varreduras finais dos três blocos de descritores. Nessa busca encontramos o trabalho de Rocha (2017), um estudo sobre o Programa Mulheres Mil no contexto das políticas públicas da Educação Profissional no Brasil. O termo “Violência de gênero” foi citado duas vezes na dissertação. Eles estão contidos na seção *O tecido social feminino brasileiro no meio dos fios do Mulheres Mil no IFRN*. A autora aborda a violência contra a mulher como um desafio para o poder público, citando dados extraídos da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres e os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde.

Rocha (2017) também aponta informações sobre a taxa de feminicídio com os dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Rasem) e o Mapa da Violência. A autora afirma que tais temas são debatidos no Programa Mulheres Mil, pois na matriz curricular há um módulo destinado à discussão da Cidadania e dos Direitos da Mulher. As informações estão dispostas em duas laudas da dissertação. De todo modo, o trabalho de Rocha (2017) não trata estritamente da “Violência de Gênero”, mas se utiliza da temática para esmiuçar determinados elementos referentes ao objeto de pesquisa. A palavra “Violência” foi aplicada em 24 citações dentro da pesquisa, sendo, na maioria das vezes, associada à “violência contra a mulher”, chegamos a essa conclusão usando o mecanismo de busca do programa de PDF, por meio dele, digitamos a palavra violência e contamos quantas vezes aparecia.

No que diz respeito à Educação Profissional, a dissertação contribui sobremaneira para o entendimento acerca das políticas públicas de Educação Profissional para mulheres no Brasil, tendo em vista ser esse um dos seus debates centrais. O descritor “Violência de gênero” não aparece no resumo nem nas palavras-chave. Já a expressão “Educação Profissional” é vista em ambos os locais, no total de seis vezes, quase sempre associada à expressão “políticas públicas”. Abaixo fizemos a análise das informações da dissertação:

Quadro 3 - Dissertação encontrada no Repositório Institucional do IFRN sobre Violência de gênero e Educação Profissional.

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Área</b>	<b>Lócus</b>
O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil	Dissertação	Rocha (2017)	Educação Profissional/ IFRN	Programa Nacional Mulheres Mil

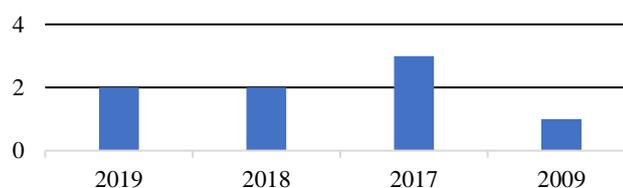
Fonte: Elaboração própria em 2020.

### 1.2.4 Constatções sobre as buscas

Foram selecionadas apenas 8 produções cujos problemas de pesquisa tinham conexões com “Violência de gênero” e “Educação Profissional”, no período de 2008 a 2020, os trabalhos são dissertações. Não foram encontradas teses sobre a temática que circunda os campos dos descritores. Tal dado pode nos dizer que o tema de violência de gênero na Educação Profissional ainda é pouco debatido no doutoramento.

No que diz respeito ao ano de publicação, 2017 se destacou com maior quantitativo: foram 3 produções. Seguido por 2018 e 2019, com 2 publicações cada, e 2009, com uma produção. Percebe-se um aumento de produções de 2009 para 2017, uma diminuição para o ano de 2018, e a estagnação no ano seguinte. Aparentemente, o tema da violência de gênero vem ganhando destaque nas produções acadêmicas nos últimos anos, o que significa um avanço, embora ainda seja pequeno o número de pesquisas na área.

Gráfico 3 - Ano de publicação.

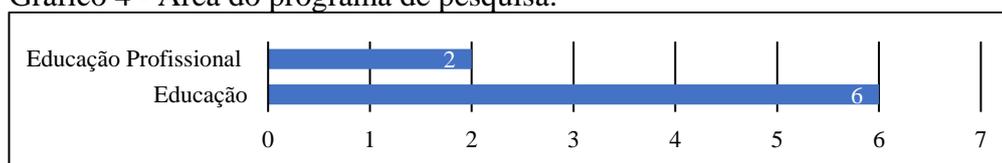


Fonte: Elaboração própria em 2020.

Quando analisamos as produções por área do programa de pesquisa, diagnosticamos uma imensa quantidade de trabalhos na área de Ciências Humanas e Sociais, em especial na

Educação: 6 trabalhos, no total. Isso demonstra uma preocupação dessa área de conhecimento acerca da temática. Encontramos dois trabalhos no segmento da Educação Profissional, mas um deles está no campo da Educação Profissional e Tecnológica. No gráfico abaixo temos acesso aos resultados:

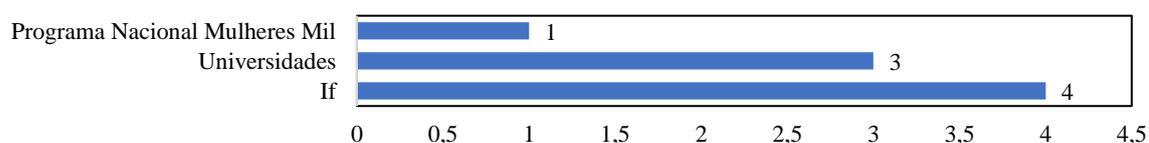
Gráfico 4 - Área do programa de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

No que diz respeito ao *locus* empírico dos trabalhos, identificamos um número significativo de produções em instituições e/ou ofertas da Educação Profissional. Quatro são nos Institutos Federais, um sobre o Programa Nacional Mulheres Mil e três em Universidades. Situação similar também foi apontada por Souza e Lima Neto (2019), devido ao recorte temporal de busca (2008 a 2019) pois, como colocamos anteriormente, 2008 foi o ano de criação da RFEPC, e isso influenciou na quantidade de estudos sobre Educação Profissional, de modo específico nos IF. Vale ressaltar que estas instituições têm um processo de constituição recente, não possuindo uma tradição na pesquisa acadêmica. Portanto, as universidades mantiveram o indicativo de trabalhos na Educação Profissional por muito tempo. Podemos conferir as informações sobre o *locus* no gráfico a seguir:

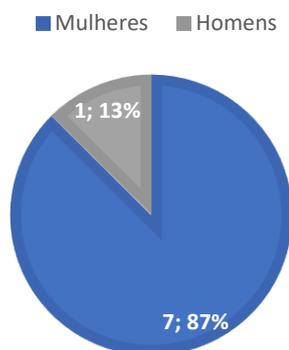
Gráfico 5 - Locus de pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Uma outra informação um tanto adicional e curiosa, mas não menos importante, versa sobre o sexo dos autores das produções. Nos questionamos se o interesse pela temática sobre violência de gênero partiria mais dos homens ou das mulheres. Ao consultarmos as autorias, identificamos que apenas 1 dos trabalhos encontrados foi escrito por um homem. Possivelmente, a temática atrai maior interesse das mulheres, pois está mais fortemente conectada ao seu lugar de fala e realidade vivencial. Demonstramos em forma de gráfico o percentual de trabalhos por sexo:

Gráfico 6 - Quantidade de trabalho por sexo.



Fonte: Elaboração própria em 2020.

Por fim, constatamos que os trabalhos de Paiva (2019), Bellini (2018), Araújo (2018), Greschechen (2017), Nunes (2019), Fávero (2009), Quadros (2017) e Rocha (2017), podem contribuir de alguma maneira com a nossa pesquisa, pois cruzam as temáticas da violência de gênero e da Educação Profissional. Com o estado do conhecimento, verificamos que as pesquisas envolvendo “Educação Profissional” e “Violência de gênero” ainda são poucas. Por isso, foi necessário realizar buscas em três fontes para obter o resultado de 8 produções, cifra baixa ao levarmos em conta a quantidade de trabalhos disponíveis nos repositórios consultados.

A maioria das produções está na área de Ciências Humanas com ênfase em Educação. Não contabilizamos teses sobre o assunto. O ano com maior índice de publicação é 2017, com 3 produções. Esse ano é seguido por 2018 e 2019, com 2 obras cada, e 2009, com uma produção. A maioria dos *loci* de estudo são IF e universidades. Grande parte das autorias dos trabalhos é de mulheres, o que nos leva a pensar sobre a violência de gênero ser um tema mais próximo às pesquisadoras que aos pesquisadores. Esse dado parece evidenciar aspectos concernentes à relação entre subjetividade feminina e produção científica, tema a ser explorado em outra ocasião.

Um dado importante surgiu quando fizemos a varredura com os descritores “Violência de Gênero” e “Educação” e encontramos trabalhos relacionados à Educação Profissional. Constatamos que isso se deve ao fato de que a EP ainda é um campo em construção, por isso muitos pesquisadores não entendem e nem vinculam a sua pesquisa a tal modalidade e acabam assimilando-a à educação de um modo mais geral.

Finalmente, comprovamos também a inexistência de trabalhos cujos objetos verssem diretamente sobre a violência de gênero na Educação Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, no qual desenvolvemos a nossa pesquisa.

Encontramos a dissertação de Rocha (2017), que cita a violência de gênero, mas não usa o tema como objeto. Conforme aludimos anteriormente, esse trabalho apenas se apropria do assunto para trazer à tona determinados elementos relevantes para a sua pesquisa.

Isso posto, confirmamos que a violência de gênero, um assunto tão importante, pertinente e presente na vida das alunas do IFRN – e das mulheres em geral, enquanto grupo politicamente minoritário – ainda não tem visibilidade epistemológica. Nessa direção, é preciso sensibilizar-se com a realidade vivida pelas nossas estudantes, mas mais necessário ainda, é dar voz às minorias violentadas, silenciadas por medo e insegurança. Ao apontar a invisibilidade das produções acerca do tema em questão, buscamos de algum modo fissurar as práticas acadêmicas travestidas de suposta neutralidade, retomando o compromisso ético-político da produção científica, contribuiremos, assim, com a vida das mulheres.

### 1.2.5 Metodologia

A abordagem metodológica da pesquisa segue uma linha qualitativa e exploratória. A primeira é entendida aqui como sendo “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Já a pesquisa exploratória nos é importante, pois visa proporcionar familiaridade com o problema e o torna mais explícito, sendo recomendada quando o problema é pouco conhecido (GIL, 2002, p. 41), como é o caso da nossa pesquisa. Inicialmente, fizemos um estado do conhecimento, uma revisão bibliográfica e entrevistas exploratórias com uma assistente social e uma pedagoga do CNAT, que ocorreram em dezembro de 2020 através do *Google Meet*.

Recorremos à entrevista exploratória por acreditar que tal estratégia possibilita o relato das próprias observações e experiências das entrevistadas, promovendo uma aproximação maior, tendo em vista que as participantes falam em primeira pessoa e se dirigem de forma mais pessoal (BEAUD; WEBER, 2007). As entrevistadas aceitaram participar da pesquisa de forma espontânea e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>7</sup>, um documento fundamental para a proteção das participantes. Por questões éticas, mantivemos o anonimato das entrevistas e substituímos seus nomes pelo de grandes guerreiras da nossa história brasileira. São elas: a assistente social Tereza (Rainha Tereza de Quariterê) e a Pedagoga Dandara dos Palmares.

---

<sup>7</sup> Disponibilizado em anexo junto ao roteiro da entrevista.

Realizamos análise documental das leis da EP, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN, a fim de entender o que os documentos refletem sobre a violência de gênero. Também fizemos uma varredura por projetos de pesquisa e extensão do IFRN para investigar aqueles que estejam em consonância com o objeto de estudo. Assim, diagnosticamos como é a ação do corpo docente para além da sala de aula.

Como estratégia metodológica e recurso de construção textual, utilizamos o filme *Preciosa: uma história de esperança*, que funcionou como linguagem indireta e suporte discursivo do problema estudado. Através do cinema é possível ampliar nossos olhares e alterar a perspectiva. O cinema é uma experiência de educação vivenciada a partir do olhar, que nos ajuda a ver, pensar, sentir e expressar melhor o mundo. Ele desperta diversas reações, choro, alegria, indignação, temor, cada sujeito reage do seu modo. “O espectador problematiza, ressignifica, redistribui o mapa do visível pelo contato do olho com a imagem” (LIMA NETO; NÓBREGA, 2014, p. 85). É essa imagem que nos reeduca a partir de nosso próprio corpo, o corpo que observa e o que está na imagem sendo observado.

“É o cinema quem nos dá a conduta, os comportamentos, as fisionomias” (LIMA NETO; NÓBREGA, 2014, p. 86). Ele é e dá movimento ao corpo, nos faz experienciar situações e sentimentos diversos que deixam reflexões em nossa vida. Dito isso, pensamos no filme como uma arte capaz de realizar um alinhamento das relações do mundo diante de nós e de nosso olhar, pois o que assistimos no cinema retrata aquilo que presenciamos na vida real. De fato, o cinema nos proporciona uma outra inteligibilidade do real, faz com que não nos esqueçamos dos horrores da violência de gênero e de como isso reflete na educação.

Para o uso de tal estratégia metodológica fizemos uma apreciação do filme a partir do modelo de Ficha de Apreciação Fílmica<sup>8</sup> montado por Lima Neto e Nóbrega (2014). Vale destacar que fizemos as devidas adaptações na Ficha para direcionar o nosso olhar em torno das questões de violência vividas por Preciosa. Os autores nos ensinam, a partir de Merleau-Ponty (2004), que é necessário ver o conjunto da imagem. Na análise, também precisamos perceber o “ser inteiro”, olhar o corpo, os tempos e ritmos, os diálogos, a música e os silêncios.

Para a construção da ficha e escolha das imagens, foram elencadas as seguintes categorias de análise: corpo e subjetivação, corpo e práticas pedagógicas e corpo e violência. Escolhemos as imagens que estavam diretamente relacionadas a tais categorias. Ao longo da análise, também são levados em consideração aspectos relativos à técnica cinematográfica,

---

<sup>8</sup> Disponibilizada nos anexos

como questões de sonorização, fotografia, posição e deslocamento da câmera e planos - nos quais podemos citar o geral (ângulo visual aberto, a câmera mostra o cenário à sua frente e a figura humana fica reduzida no espaço), médio (o corpo humano fica enquadrado por inteiro), primeiro plano (foco no rosto), primeiríssimo plano (enquadramento dos ombros para cima), plano detalhe (a câmera foca em uma parte do corpo ou objeto pequeno), americano (o foco vai do rosto até a cintura), *plongée* (a câmera faz um movimento de mergulho acima do nível dos olhos, voltada para baixo), *contra-plongée* (movimento de contra mergulho, a câmera faz um movimento abaixo do nível dos olhos, voltada para cima) e *travelling* (deslocamento da câmera).

Gostaríamos de elucidar que o uso de poemas e contos de Conceição Evaristo, da imagem através do filme e dos sentimentos que são aflorados ao longo da pesquisa, são escolhas não só metodológicas, mas também epistemológicas. A forma de escrita sensível da presente dissertação é também uma maneira de escrever ciência.

Para ter acesso às vivências das estudantes, adotamos o método do diário solicitado como estratégia de construção dos dados. Ele é utilizado em pesquisas que envolvem assuntos delicados e difíceis, como o caso desta. Os diários trabalham com os sentimentos, as visões e as experiências de quem escreve, além de estimular reflexões pessoais (METH, 2019). A forma de coleta de dados pode ser digital, através do programa de computador *Word*, do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, através de um grupo formado pela participante e pesquisadora, ou escrita à mão em algum caderno. A escolha do formato dependerá da participante da pesquisa.

Para a realização do diário, a estudante recebe um roteiro que a ajudará na estimulação de memórias. O roteiro possui orientações e é estabelecido por momentos. O primeiro, trabalha com temas relacionados às relações familiares, o segundo ao cotidiano escolar e o terceiro é mais diretivo para questões ligadas à violência de gênero e ao corpo. Vale salientar que questões sobre violência de gênero também aparecem nos outros momentos do diário, tendo em vista que este é um dos temas principais da pesquisa e atravessa as diversas esferas de vida das estudantes. Ao fim do roteiro, é indiciado o modo de elaboração escrita do diário, contudo a estudante também pode ficar livre para gravar áudios, enviar fotos, vídeos, músicas, poemas e outros materiais que a façam lembrar suas experiências.

Evidencia-se ainda, que o diário foi utilizado pela professora de Preciosa como ferramenta de aprendizado e acesso às subjetividades das alunas. O método do diário na pesquisa nos permitirá um diálogo ainda mais fecundo com a escrita das participantes e a personagem do cinema.

Para pensar cinema usaremos Lima Neto (2018), Lima Neto e Nóbrega (2018a, 2018b; 2014), Merleau-Ponty (2018) e Louro (2008). Para fundamentar as temáticas que envolvem “violência” e “violência de gênero” serão utilizados os seguintes autores: Chauí (2019), Silvia Federici (2019a, 2019b), Julie Thomas (2018), Saffioti (2015, 1979), Nilo Odália (2012), Farge (2011), Michel Foucault (2010, 2006, 1988), Minayo (2013), Judith Butler (2003), Bernard Charlot (2002), Joan Scott (1995). E para debater Educação profissional usaremos Araújo (2014), Moura (2010), Machado (2010), Moll (2010), Fernandes (2008), Kuenzer (2007). Para nos ajudar no entendimento das subjetividades das estudantes e no manuseio dos diários, consultamos textos sobre escrita de si de Gomes (2004) e Rago (2013).

O *corpus* de pesquisa será analisado sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), tal abordagem analítica é a mais recomendada para pesquisas qualitativas e transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Ela caracteriza-se por ser um processo iniciado pela unitarização, na qual há a divisão dos textos em unidades significativas, e, posteriormente, faz-se a articulação de significados semelhantes, chamada de categorização. O fundamento da ATD centra-se no exercício da escrita, sendo uma ferramenta mediadora na produção dos significados (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos e conclusão. O primeiro trata-se da presente introdução. O seguinte se destaca por ser mais teórico, intitulado “Educação Profissional e Violência de Gênero”. Ele traz um apanhado histórico da violência, tratando da definição de seu conceito, investigando, em particular, a violência de gênero e os desdobramentos que ela causa na vida das mulheres. Também centramos nossos olhares em torno da Educação Profissional, debatendo questões pertinentes a esse campo, como a formação humana integral e as práticas pedagógicas, estabelecendo um diálogo com documentos importantes que já foram citados na introdução.

O terceiro capítulo “O acolhimento às Preciosas no IFRN: espaços-tempos institucionais das práticas integradoras” trata do acolhimento das estudantes e faz um diagnóstico das práticas pedagógicas realizadas pelo IFRN para o enfrentamento da violência de gênero. Realizamos uma varredura por projetos de pesquisa e extensão, buscando aqueles voltados para a temática. Além disso, construímos um formulário virtual, com o objetivo de aprimorar nossa busca. O quarto, “Nossas Preciosas: subjetividades em (des)integração face à formação humana integral preconizada pelas práticas pedagógicas” discute com maior intensidade as questões de subjetivação das jovens entrevistadas. E, encerramos com a conclusão que tem como título: “Arrancar as fitas”.

Por fim, para aguçar a leitura em torno do próximo capítulo e dos demais, parafraseando

Michel Foucault (2006), desejo que esta dissertação seja para as mulheres tão útil como uma bomba e tão bela quanto um fogo de artifício. Que ela possa ser uma dissertação-bomba, pois espero que seja proveitosa para quem lê como está sendo para a historiadora que está escrevendo.

## 2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### 2.1 HISTÓRIA(S) DA VIOLÊNCIA

A voz da minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 ecoou lamentos de uma infância perdida.  
 A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.  
 A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela.  
 A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.  
 A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 o eco da vida-liberdade  
 (EVARISTO, 2017a, p. 24).

Muitas vozes negras carregadas de dor e sofrimento ecoaram nos porões de navios negreiros durante o período da escravidão. Vozes que ainda ecoam em nosso cotidiano, mas com outros tons. Imaginemos um porão de navio negreiro úmido, sujo, escuro, preenchido por vidas negras acorrentadas, cujo coração emana sentimentos de dor e incertezas. A solidão, o frio, a fome, o medo de estar trancado com a certeza de que ficará condenado a uma vida cheia de sofrimentos também são elementos marcantes. Imaginemos ser arrancados do seio de seu lar para viver, mesmo que temporariamente em um lugar grotesco como este, longe do calor e amor de seus familiares. É difícil imaginar, mas a realidade é que situações como essas aconteceram de verdade. Quanto sangue negro foi derramado pelas águas do Atlântico?

O poema de Conceição Evaristo (2017a) ecoa em nossos ouvidos como uma denúncia. Denúncia de tempos vividos no passado por gerações e gerações, formada de uma história cheia de sofrimento e opressão. Sua bisavó, quando criança, perdeu a infância no porão de um navio,

e tal relato nos traz à tona as histórias dos negros que sofreram no período da escravidão. Não obstante, a voz de sua avó ecoou com obediência aos brancos e a da sua mãe ecoou baixinho nas cozinhas alheias. Por sua vez, a própria voz é formada por rimas de sangue e fome. Contudo, sua filha recolheu as vozes mudas de seus antepassados, recolhendo a fala e ato de todos os tempos e se fez ouvir a ressonância da vida-liberdade. Quantos gritos de negras ecoaram nos navios? Quantos gritos de negras ecoam pelas favelas?

Conceição Evaristo (2017a) revive o passado e mistura histórias marcadas pela presença negra. Na poesia, vida e ficção se misturam de modo que ficamos confusos tentando saber o que é passado e o que é presente. O fato é que muitos de nossos ancestrais sofreram em navios negreiros. Na poesia, a autora ecoa as vozes de gerações passadas e nos instiga a fazer um exercício para imaginar as histórias dessas mulheres que por muitas vezes tiveram de conviver com a tortura, o desespero, a dor, a fome. Conceição não nos deixa esquecer do passado e fertiliza nossa mente a partir da poesia.

Esquecer? Como esquecer? Por que esquecer algum momento traumático? Como esquecer situações extremas de dor, violência e desespero? Como esquecer as marcas do passado que ardem constantemente em nosso coração? Como esquecer as vozes do passado que ecoam em nosso cotidiano? Na abertura deste capítulo trouxemos um poema de Conceição Evaristo (2017a) que trata da presença de mulheres negras e nos faz lembrar, do passado que marcou a vida da humanidade. Será que temos o direito de esquecer o que aconteceu? Como não recordar o que o mundo viveu durante o período da escravidão? Como apagar os sofrimentos sentidos nos navios negreiros? Não é necessário ter vivido em tal época para sentir a dor de toda a atrocidade realizada.

Hoje, no século XXI, alguns relembram os episódios do passado com muita dor, pesar e tristeza. E o historiador tem o papel de fazer com que a memória cristalizada retorne ao fluxo temporal, para que assim possa correr em direção ao futuro. Somos levados a interrogar o passado através do tempo presente. E conectar os tempos anteriores a nossa vida atual. *Em História: a arte de inventar o passado* (2007) Durval Muniz nos diz: “o passado, como a história, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado. Passado que está longe de estar morto, de estar acabado, passado que é parte do próprio presente” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 33). A partir desse entrelace entre passado e presente, “possibilidades múltiplas de futuro” poderão aparecer e para essas possibilidades se realizarem se faz necessária uma somatória de ações humanas

Durval Muniz (2012) também discorre que momentos traumáticos e violentos não podem ser esquecidos, não podem passar por uma não inscrição, tendo em vista que a cegueira

e a amnésia social crescerão na sociedade. E mais uma vez o autor trabalha com o papel do historiador:

Os Historiadores devem ser agentes do luto social, aqueles que expõem o sangue derramado e o cheiro de carne calcinada para que se clame novamente contra a injustiça e o crime produzidos. A história deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia e o branco psíquico e histórico e possa levar à ação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 65).

No presente capítulo seremos direcionados a fazer o mesmo exercício feito por Conceição Evaristo (2017a). Navegaremos por um oceano revestido do sangue e da dolorida memória<sup>9</sup>, cujas profundezas guardam os ossos de nossas ancestrais. Para realizar uma viagem sobre as águas, precisamos de um meio de transporte aquático. Portanto, nosso barco será a História e navegaremos por momentos de violências históricas que marcaram o passado da humanidade e principalmente o da vida das mulheres.

Contudo, antes de zarpar pela História, precisamos deixar claro o que é violência e como pensamos tal conceito. A violência é complexa, delicada, ambígua e antiga e se tornou um problema de saúde pública. É polissêmica, por isso sua definição é complicada. Tal palavra pode ser usada para definir um ataque cardíaco, ofensas verbais ou uso de força física (MINAYO, 2013). Acrescentamos também que o sentido de violência é bastante amplo por conta de sua dimensão física, psíquica e simbólica (CHAUI, 2019, p. 35)

O conceito de violência para Minayo (2013) é fruto e consequência de relações. A violência é múltipla, seu significado é proveniente da palavra *vis*, que em latim quer dizer força, remetendo ao uso da superioridade física sobre o outro. É um fato humano e social que caminha conosco ao longo da história. Algumas de suas formas persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades, como é o caso da violência de gênero ou das discriminações de “raças”.

Chauí (2019) acentua o debate etimológico em torno da palavra violência, caminhando no sentido da palavra latina *vis*, da força, onde diz que ela significa:

1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
4. todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada);
5. Consequentemente, violência é um ato

---

<sup>9</sup> Em referência ao poema Certidão de óbito. Consultado no livro Poemas da recordação e outros movimentos (2017).

de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2019, p. 35-36).

O conceito de violência para Chauí (2019, p. 36) se opõe à ética. O agente ético é um ser racional, consciente, livre, responsável, que sabe, decide e responde pelo que faz. A ética estaria ligada ao bem e ao mau, justo e injusto, à virtude e ao vício, calcada assim em valores que variam de uma sociedade para outra. A violência se contrapõe à ética, pois vai considerar seres que são racionais como coisas, como mudos, inertes, insensíveis, irracionais, passivos, ao tornarem-se instrumentos para o uso de alguém. Estando esses seres desprovidos de razão, vontade e responsabilidade.

A violência pode abranger acidentes violentos como de trânsito, de trabalho e domésticos. Mas também se manifesta em outras formas mais cruéis de aniquilação da vida, quer dizer, que provocam sérias consequências para a vida pessoal e social, como a violência criminal, estrutural (relacionada às formas de manutenção das desigualdades); institucional (realizada dentro de instituições); violência interpessoal (causada pela incapacidade de resolver conflitos por meio da conversa); violência intrafamiliar (englobando o ambiente familiar); violência autoinfligida (suicídio, tentativas, automutilação); violência cultural (expressa por meio de valores, crenças e práticas) que se subdivide em três tipos específicos: violência de gênero, racial e contra deficientes. (MINAYO, 2013)

Minayo (2013) também classifica a natureza da violência em cinco modalidades de expressão, também chamadas de abusos ou maus-tratos: física (produzir lesões no corpo por meio da força), psicológica (agredir verbalmente ou gestualmente, rejeitar, humilhar, restringir a liberdade, forçar o isolamento social), sexual (estimular ou incitar a vítima a ter práticas eróticas, pornográficas e sexuais), envolvendo negligência abandono ou privação de cuidado (ausência do apoio, atenção e cuidado em relação a um dependente), por fim, o abuso econômico e financeiro (exploração imprópria ou ilegal de recursos monetários e patrimoniais).

Para Farge (2011), refletir sobre a história da violência é uma grande responsabilidade para o historiador do presente. O historiador trabalha com a descontinuidade e ela atravessa questões importantes, como as que envolvem o sofrimento, a violência, a guerra, a fala, o acontecimento, a opinião, valendo ressaltar que tais assuntos podem ser dolorosos para o próprio pesquisador. A violência, para a autora, é uma consequência social e objeto de uma política. Ela também acentua que “Violência, barbárie e crueldade são organizações de poder que se inscrevem em enunciações políticas: nada é fatal nem mesmo obrigatório em sua aparição, uma vez que todo mecanismo é um jogo que se desmonta, e por vezes mesmo se

abole, num outro jogo” (FARGE, 2011, p. 39). Sua noção de violência se conecta à racionalidade. Ela defende que “é preciso compreender as formas de racionalidade que fazem jorrar a violência”, sugerindo também que seria apropriado reinterpretar a história de acordo com o nosso presente.

Segundo Michel Foucault (2010, p. 27-28), “a história será efetiva na medida em que reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo.”. Nós fazemos a história a partir de uma série de rupturas e discontinuidades. E ela se faz identificando que os acontecimentos são únicos e singulares. Através de cada movimento da história se produz um sujeito novo, este é produto da história e de sua interpretação. E é a partir desse sujeito que vão-se reorganizar interpretações e reinterpretações. Segundo Farge (2011):

Se aceitarmos, com Michel Foucault, que há a um só tempo reinterpretação ao infinito e refundação no interior da história de um sujeito novo, podemos finalmente buscar compreender como se institui, a cada momento histórico, a relação de sociedade com a violência, como se fabrica um homem violento ou dócil, como a violência fabrica sujeitos resistentes ou conscientes e como sua reinterpretação pode trazer novos acontecimentos que a obrigam a adotar um outro rosto (FARGE, 2011, p. 28).

Bernaski e Sochodolak (2018) tomam a violência como algo histórico, sendo um elemento que mexe com o cotidiano social, construindo e transformando suas estruturas. “Ela cria e recria os espaços sociais, culturais, tradições, gêneros, classes, Estados, regimes políticos, etc, e está presente nos espaços mais minúsculos do cotidiano” (BERNASKI; SOCHODOLAK, 2018, p. 44). A violência está em todos os tipos de sociedade e é para o homem um instrumento para o seu processo de transformação.

Possuímos suprimentos suficientes para içar nossas velas e seguir viagem por um oceano ondulado marcado pela dolorida memória. A partir de agora, nosso percurso será caracterizado por um “movimento vaivém nas águas-lembranças” (EVARISTO, 2017a, p. 11). Torcemos para que este fundo oceano que iremos navegar, marcado por dor e sangue, não nos imobilize, nem nos deixe naufragos. Acreditamos que navegar e viver é preciso, mas recordar também é. Apesar da dor que o recordar nos causa, seguimos tranquilos sabendo que este é o caminho para mostrar todos os mistérios que existem além das águas.<sup>10</sup>

Ancoramos brevemente nossa embarcação na Idade Média e enxergamos na sociedade ocidental o predomínio do teocentrismo. A igreja cristã era detentora de terras, ditava normas

---

<sup>10</sup> Para a construção destes parágrafos nos utilizamos do poema *Recordar é preciso* de Conceição Evaristo e *Navegar é preciso, viver não é preciso* de Fernando Pessoa

e regras de comportamento. Entre os séculos XI e XIII, movimentos heréticos surgem na Europa para questionar o posicionamento e o excesso de poder da Igreja. Os hereges eram combatidos com muita violência e foi nesse processo que surgiu o Tribunal do Santo Ofício. A tortura foi uma prática comum para combater os hereges, os feiticeiros e todos aqueles que agiam com transgressão perante a Igreja. Milhares de pessoas foram executadas e queimadas em praças públicas. Nesse movimento, Silvia Federici (2019a) destaca a caça às bruxas na Europa dos séculos XVI e XVII, trazendo à tona debates sobre a violência sistemática contra as mulheres até os dias atuais. Ela também fala a respeito dos “cercamentos” do corpo feminino, situando que a maior parte das vítimas na Europa foram mulheres camponesas.

Federici (2019a) nos faz ver como o extermínio das mulheres, chamadas de bruxas, está conectado diretamente ao desenvolvimento das relações capitalistas. A caça às bruxas foi peça chave para a acumulação primitiva do capital, assim como a escravidão negra, o extermínio de indígenas, o tráfico transatlântico e a colonização das Américas. Conforme as próprias palavras da autora, a caça às bruxas “serviu para privar mulheres de suas práticas médicas, forçou-as a se submeterem ao controle patriarcal da família nuclear e destruiu um conceito holístico de natureza que, até a Renascença, impunha limites à exploração do corpo feminino” (FEDERICI, 2019a, p. 39). Tal acontecimento violento se coloca na encruzilhada de vários processos sociais que foram construindo o caminho para o capitalismo moderno. As bruxas eram mulheres que resistiam à pauperização e exclusão social. “Ameaçavam, lançavam olhares reprovadores e amaldiçoavam quem se recusasse a ajudá-las; algumas se tornavam inconvenientes” (FEDERICI, 2019a, p. 52). Eram mulheres acusadas de arrumar confusão pela vizinhança.

A caça às bruxas foi um acontecimento profundamente marcante na história da humanidade. Na atualidade, podemos sentir os resquícios desta caçada e presenciar situações de perseguição e acusação de bruxaria entre as mulheres. No prefácio do livro *Mulheres e caça às bruxas* (2019<sup>a</sup>), Bianca Santana menciona o caso de Fabiane Maria de Jesus, uma mulher brasileira, moradora do Guarujá, litoral de São Paulo, que foi assassinada no ano de 2014, pois teria sido confundida com outra mulher que sequestrava crianças para realizar rituais de magia negra. Ela foi linchada por aproximadamente 100 pessoas no bairro onde morava. Some-se a isso, o fato de que, na Tanzânia, mais de 5 mil mulheres são assassinadas por ano devido a acusação de bruxaria. Coisa parecida ocorre na República Centro-Africana, Índia, Nepal, na Papua Nova Guiné, na Arábia Saudita e no Estado Islâmico (FEDERICI, 2019a).

Depois de nos demorar um pouco na Idade Média, somos instigados a seguir viagem, o mar agitado por fortes tempestades pode mexer com nosso interior. Nosso corpo processa o que já foi dito nos parágrafos passados, sabendo que os próximos podem causar ainda mais

desconforto. Ao pensar sobre nosso tema de pesquisa um cisco pode marejar nossos olhos. Apreciamos o passado e enxergamos “as inesquecíveis sombras dos que já se foram” (EVARISTO, 2017a, p. 82). A nossa viagem tem o intuito de amassar o silêncio, soltar o grito e mostrar a dolorida memória.<sup>11</sup> Paramos nosso barco nos cenários de guerra, mortes, rostos marcados pela tristeza e desespero que marcam o século XX, um momento em que muitas mudanças ocorreram e a história acabou ganhando, para sua construção, duas guerras mundiais. O século XX, como pode ser evidenciado por Eric Hobsbawn (1995), foi edificado sob catástrofes, guerras, crises e muita violência. O autor reporta-se a esse período como sendo “O século das guerras”. Com os dois grandes conflitos, a humanidade passou a duvidar de um futuro melhor. A sensação de viver em tal período era de retroceder no tempo. Havia uma “impessoalidade da guerra, que tornava o matar e estropiar uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. A tecnologia tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam fazer as pessoas evisceradas por baionetas ou vistas pelas miras de armas de fogo” (HOBSBAWN, 1995, p. 57).

A Segunda Guerra Mundial foi fortemente caracterizada pela violência, tendo em vista que marcou a História com o Holocausto, o imenso massacre de judeus e outros grupos neste período. Segundo Zygmunt Bauman (1998), o holocausto é singular, pois nunca na história havia ocorrido algo dessa proporção e é particular, porque foi inerente a acontecimentos do tempo moderno. Tendo sido o apogeu e o fracasso da racionalidade da modernidade. Os alemães acreditavam que eram descendentes dos arianos e este era um grupo indo-europeu puro, que, segundo Susan Campbell Bartoletti (2006), é uma raça proveniente dos “povos nórdicos ou brancos, sem mistura de antepassados judeus. E consideram os arianos como raça superior. Diziam que os cabelos loiros e os olhos azuis caracterizam os arianos mais puros” (BARTOLETTI, 2006, p. 29). Hitler tinha em mente que a única raça verdadeiramente digna de existir era a ariana (alemã) e isso fez com que seu combate racial crescesse, principalmente contra os judeus, é desse ponto que parte a ideia de genocídio e holocausto, na qual Hitler mostrou sua posição racial através de conflitos armados.

Nazistas matavam sem pena os judeus em campos de concentração, era uma guerra de aniquilação, pela qual utilizavam o fuzilamento, a eutanásia, o uso de gases mortíferos e morte por inanição. De fato, podemos resumir em três palavras o destino dos judeus neste período: exclusão, separação e o extermínio. Cerca de 6 milhões de judeus foram assassinados no fim do conflito. O totalitarismo de Hitler deixou marcas no mundo inteiro. As torturas e mortes

---

<sup>11</sup> Para a construção deste parágrafo nos utilizamos do poema Meia lágrima de Conceição Evaristo (2017)

marcaram a vida de muitas famílias, a censura, a ordem e a disciplina estavam presentes na educação dos jovens e crianças. Hitler conseguiu marcar a história e deixou resquícios de sua vida até os dias atuais.

A violência empregada em tal período foi institucionalizada, pois se encontrava dentro da lei. Coisa parecida ocorre em sociedades escravocratas e em ditaduras latino-americanas, nas quais houve uma violência intensa, que não era vista como crime e estava enquadrada dentro dos parâmetros legislativos. Com o Holocausto, judeus e vítimas não judias, como ciganos, homossexuais, comunistas, deficientes físicos, dentre outros, deveriam ser erradicados com o objetivo de manter a segurança nacional e de ter uma limpeza étnica e social, mas como afirma Rauter (2001):

Parece haver sempre, mesmo neste último caso, nos discursos oficiais, um certo ocultamento, um certo cinismo, a encobrir as ações violentas do Estado. [...] O nazismo pode ser pensado como um grande laboratório das estratégias. É um fenômeno de crueldade, de violência, mas é também a colocação em ação de uma tecnologia: novos métodos de matar muitos indivíduos de forma rápida e eficiente” (RAUTER, 2001, p. 3).

Portanto, como podemos ver, em determinados momentos históricos, ações violentas foram e podem ser toleradas e naturalizadas pela sociedade. Para Farge (2011, p. 38) “O nazismo é antes de tudo uma política em que a racionalidade do abominável é uma lei”.

Segundo Rosa (2017) o abuso sexual contra mulheres ocorreu massivamente no período da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Este também representou um instrumento tático no ataque ao inimigo, a partir do qual em tempos de guerra, mulheres foram consideradas “espólios dos vencedores”. Mulheres eram vítimas de tortura, fome, morte e escravidão sexual e tiveram seus genitais mutilados. A autora acentua que o estupro se tornou uma arma, pois provocava diversos tipos de violência, como a física, psicológica e cultural. Incidindo principalmente na religião, tendo em vista que é algo capaz de afetar sua família e comunidade local.

Em *O ponto Zero da Revolução* (2019b) Silvia Federici defende a ideia de que no período da Segunda Guerra Mundial, as mulheres passaram por uma lição de independência. Enquanto os homens estavam nos campos de batalha, as mulheres tiveram de ser as provedoras do lar e assumir os postos de trabalho. A autora recorda das conversas que teve quando criança no cenário italiano sobre as vezes que precisou correr durante a noite em busca de abrigo para sobreviver das chamas das bombas. Fala também do medo de morrer bombardeada, das lembranças de exposições nos campos de concentração na sua fase escolar.

Tal período marcou a vida das mulheres, pois mexeu diretamente com o trabalho

reprodutivo, tendo em vista que não estava mais tão frequente no imaginário feminino o sacrifício de gerar mais trabalhadores e soldados para o Estado. No cenário pós-guerra, muitas mulheres decidiram não ter mais filhos nem se tornar donas de casa. Federici (2019b) defende que houve uma recusa do trabalho doméstico como sendo o destino natural das mulheres. O pós-guerra foi marcado pelo que ela chama de “crise do gênero”, ocorrida por consequência da guerra e da reindustrialização. Para as mulheres, a guerra foi um divisor de águas, tendo em vista que o medo sentido durante tal acontecimento permaneceu dentro delas e foi aumentado por conta do desenvolvimento de armas nucleares.

Durante a Segunda Guerra, a força de trabalho feminino esteve presente na agricultura, nas indústrias bélicas, no serviço militar e dentre outros espaços. Federici (2019b) destaca a imagem icônica de Rosie *the Riveter* (Rosie, a rebidadeira), tal figura desenvolveu nas mulheres uma experiência de autoconfiança. O ícone cultural norte-americano representava as mulheres de seu solo que estavam envolvidas nas indústrias bélicas e produziam armas, suprimentos e munições para alimentar a guerra. Dentro desses ambientes, as mulheres sofriam com o trabalho desumano, salários baixos, além de passar por humilhações e fome.

Para além do Holocausto aos Judeus, sabemos que outros grandes genocídios ocorreram em nossa História. É o caso dos genocídios negros ao longo dos processos de colonização. Como exemplo podemos citar o Genocídio na Namíbia (entre 1904 e 1907) que foi realizado pela colonização alemã; O Genocídio congolês (entre 1885 a 1908), articulado pela colonização Belga e o Genocídio em Ruanda (1994). É possível perceber que tais acontecimentos são esquecidos ou silenciados. Na verdade, o que existe é uma invisibilidade das violências sofridas pelo povo negro (FLORES, 2017).

A violência também assinalou fortemente o passado brasileiro. Basta lembrar do período colonial. O solo de nosso país é banhado pelo sangue de milhares de indígenas que morreram para defender seu lar. De forma genérica, a violência contra os povos indígenas começou com a chegada dos primeiros europeus e permanece viva na atualidade (ODÁLIA, 2012). Também podemos lembrar da violência proveniente da escravidão. Durante mais de três séculos o tráfico de escravos foi tomando grandes proporções, milhares de homens e mulheres eram arrancados de sua terra natal, separados de seus familiares e enviados para colônias europeias na América em navios negreiros. Eles eram tratados com extrema violência. Sofriam maus-tratos e eram castigados sem motivos. A viagem no navio era bem difícil, a alimentação precária se somava à insalubridade do ambiente e à proliferação de doenças. Muitos adoeciam e morriam no caminho.

Os traficantes contribuíram de forma significativa para a disseminação da violência

histórica contra a população negra escravizada. A viagem era só o início do sofrimento dos escravizados. Ao chegar em solo, eles eram comercializados como mercadoria, quando comprados, passavam por castigos físicos provenientes de seus donos. A relação entre proprietário e escravo foi marcada por profunda violência. Os castigos psicológicos, sociais, culturais e físicos eram realizados para manter os interesses econômicos em ordem. A violência infligida contra os negros tornou-se um fenômeno institucionalizado pelo Estado (BARBOSA, 2015).

Amanda Braga (2020), ressalta que se criou um estereótipo de hipersexualidade da mulher negra, pois seu corpo era caracterizado por ter um tamanho maior dos lábios vaginais, das nádegas, dos seios e de outras partes. Para os brancos, o apetite sexual era incontrolável diante das negras e havia dentro do Brasil colônia um intenso comércio de negras para fins sexuais. O corpo das mulheres negras também era marcado por deformações causada por “intervenções externas – castigos, incisões, furos, talhos, rituais, doenças” (BRAGA, 2020, p. 51). Quando tomadas pelo ciúme, as senhoras das escravas poderiam vendê-las para homens libertinos ou as agredir, de modo que alguma parte do seu corpo, como seios, unhas ou olhos era machucada.

Sabe-se que a escravidão foi fundamental para a acumulação do capital e para os interesses da classe dominante. E até hoje os negros sofrem os resquícios das práticas violentas ocorridas no passado. Nossa terra, como destaca Conceição Evaristo (2017a, p.17):

está coberta de valas  
e a qualquer descuido da vida  
a morte é certa.  
A bala não erra o alvo, no escuro  
um corpo negro bambeia e dança.  
A certidão de óbito, os antigos sabem,  
veio lavrada desde os negreiros.

A violência no Brasil tem um viés racial, Silva (2020) diz que o atlas da violência de 2019 diagnosticou que, em 2017, 75,5 % das vítimas de homicídios eram negras. Sendo os homens, jovens negros e moradores de periferia os mais atingidos. Para o autor, "a violência no Brasil, da forma como historicamente foi endereçada, permite ser tratada como desdobramento de uma necropolítica, de uma política de soberania, que decide, de fato, quem deve morrer e quem pode viver" (SILVA, 2020, p. 280).

Segundo Federici (2019a), a escravidão deixou marcas tão fortes que até hoje, em locais onde ela aconteceu, há uma construção em torno da mulher esposa-trabalhadora em tempo integral. As mulheres negras trabalham fora de casa, mas precisam viver uma dupla jornada, pois devem cuidar dos trabalhadores, seus maridos. Em locais com passado colonialista como

o Brasil, o trabalho de reprodução é feito por mulheres negras e pobres, principalmente o realizado nas casas das classes médias e das elites. As mulheres negras deixam suas casas para vender força de trabalho nas casas das mulheres brancas. Para além do trabalho doméstico, algumas se dedicam ao serviço de babá, deixando seus filhos para cuidar dos filhos dos outros, uma herança que caminha na vida dessas mulheres desde a colonização, tendo sido materializada através da ama de leite. Isso se apresenta como uma marca da violência histórica na vida das mulheres negras.

Costa (2018) afirma que a violência se caracteriza por ser um problema que atravessa a história do pensamento político no Ocidente, pois ela sempre reaparece reformulada e refletida “ora como instrumento do poder ou ainda como o elemento que deve ser extirpado e suprimido da política” (COSTA, 2018, p. 154). Ele situa o pós-guerra como sendo um momento em que a temática da violência tomou outros contornos. Também vai mencionar que nesse contexto político conturbado viveu Michel Foucault, autor francês que não trabalhou diretamente com a violência, mesmo assim é possível identificar debates envolvendo a temática em seus estudos sobre análises genealógicas das relações de poder. Para o autor, “a violência em Foucault aparece como elemento de demarcação da especificidade das relações de poder e do campo do governo.” (COSTA, 2018, p. 154).

O *modus operandi* do poder no Ocidente estaria calcado em uma racionalidade política, estando a violência ancorada nessa racionalidade. Farge (2011) realiza uma reflexão sobre a violência sob uma perspectiva foucaultiana e utiliza dos *Ditos e Escritos*<sup>12</sup> para fazer esse movimento. Tal obra serve de apoio para uma reflexão sobre violência, morte, guerra e crueldade. Com ela há elementos para reinterpretar a violência e para pensar aquela que ocorreu no passado e a que estamos vivendo no presente. Para entender a violência em Foucault seria preciso compreender as formas de racionalidade. O próprio Foucault (2006) defende que “a racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas suas formas mais violentas” (FOUCAULT, 2006, p. 319). Seria importante também compreender como a racionalidade é exercida nas práticas de poder e como vai interferir na conduta dos indivíduos.

No volume IV de *Ditos e Escritos* (2006), na entrevista intitulada: Foucault estuda a razão de Estado, concedida a M. Dillon em 24 de outubro de 1979, o filósofo acentua e confirma o que foi dito nos últimos parágrafos sobre violência e racionalidade:

---

<sup>12</sup> Uma coletânea que reúne textos, entrevistas e conferências de Michel Foucault. Na tradução brasileira, a coletânea foi publicada pela editora Forense Universitária e organizada em dez volumes.

O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade. É claro que a violência é, nela mesma terrível. Mas a violência encontra sua ancoragem mais profunda e extrai sua permanência da forma de racionalidade que utilizamos. Pretendeu-se que, se vivêssemos em um mundo de razão, poderíamos nos livrar da violência. Isso é inteiramente falso. Entre a violência e a racionalidade, não há incompatibilidade. Meu problema não é fazer o processo da razão, mas determinar a natureza dessa racionalidade que é tão compatível com a violência (FOUCAULT, 2006, p. 319).

Foucault (2006) ressalta que “entre violência e racionalidade não há incompatibilidade” e acrescenta que o mais perigoso da violência é justamente sua racionalidade. Ele insiste na procura de determinar a natureza da racionalidade que produz a violência. É precioso refletir sobre os dispositivos que autorizam a violência, pois estes são alterados a cada momento histórico, eles nascem a partir de mecanismos específicos de cada época. Desta forma, a violência e sua racionalidade são questionadas de modo singular e único em cada período histórico. Farge (2011) questiona como são racionalizadas as relações de poder? E responde que encontramos formas de racionalidade em vários lugares, nos discursos, nas multiplicidades das falas singulares, nas práticas sociais ou por baixo dos discursos. Silva (2020) cita uma entrevista de Renato Sérgio de Lima para Felipe Betim, em matéria do *El País*, e ressalta que a violência faz parte de nossa história e nós a toleramos. “Só que toleramos a violência sempre com o outro, e com quem achamos que é matável” (BETIM, 2019 apud SILVA, 2020, p. 280).

O que fizemos até agora foi percorrer a violência em torno dos mais vulneráveis, as mulheres, na caça às bruxas, a dizimação dos indígenas, a escravidão dos negros, o holocausto. Essas foram e ainda são as vidas matáveis (BUTLER, 2011, 2019) no processo de construção histórica. Tais sujeitos foram expostos à violência e à morte. Essas questões nos levam a refletir sobre o biopoder e a biopolítica trabalhados por Foucault.

No último capítulo de *História da sexualidade I: A vontade de saber* intitulado *Direito de morte e poder sobre a vida*, Foucault (1988) fala sobre vida e morte e o conceito de biopoder, tendo como vértice o Poder Disciplinar que normaliza e regula os corpos. O autor realiza um levantamento do poder de morte e vida ao longo de alguns séculos. Na Roma Antiga o pai de família tinha o direito de dispor da vida de seus filhos e escravos. Anos mais tarde, o soberano tinha total poder sobre seu súdito. Na Idade Moderna, com o absolutismo, os reis governavam as pessoas e colocavam em prática a tão famosa frase “O Estado sou eu”. Era o Estado que tinha o poder de preservar a vida, deixar morrer ou fazer viver. No século XX o holocausto dizima milhares pessoas e mais uma vez demonstra o grande poder da morte. Não se trata de um único soberano, é uma população inteira. É a partir desse século que a morte passa a ser uma questão de vida.

Para Foucault (1988) o poder soberano consiste no domínio de decisão sobre a vida e sobre a morte. O soberano poderia fazer morrer ou deixar viver, a conduta dele é ativa quando faz morrer, tendo em vista que demonstra seu poder pelo medo, pela violência e morte. Quando ele é passivo, simplesmente vai deixar viver.

Quando o governante faz viver e deixa morrer ele tratará da biopolítica, pois cabe ao governante a gestão da vida. Seu posicionamento ativo será de desenvolver políticas públicas que privilegiam e potencializam a vida. Quando ele age passivamente e não atua da forma correta ele deixa morrer e isso ocorre com alguns corpos. Quais são esses corpos? São os corpos dos negros que vivem na periferia, das mulheres que são violentadas, dos indígenas e dos degenerados. Segundo Silva (2020, p. 283), “A biopolítica faz viver uns em detrimento de outros anunciando que também há um poder soberano que decide quem deve morrer para que outros vivam melhor e mais seguros”.<sup>13</sup>

Quando olhamos para o passado conseguimos enxergar que a biopolítica pode ser vista desde as sociedades antigas, passando pela caça às bruxas, caminhando pela escravidão e por todos os acontecimentos históricos que foram analisados. O fazer morrer ou o deixar morrer esteve presente na história das sociedades. Em todos os casos estudados é possível entender que a participação de líderes, governantes, reis ou imperadores foram essenciais para a construção da violência em cada período histórico. A violência ao longo da história teve alvos (corpos) específicos. A morte de alguns significou a vida de outros, ou a potencialização das vidas “dignas” da população. Sendo assim, a biopolítica seria um conceito caro para entender a aproximação entre razão, violência e poder ao longo do processo histórico.

Atracamos nosso navio em mais um porto para iniciar um próximo passo da continuação de nosso trabalho. Ao longo do presente capítulo aprendemos que ouvir a violência a partir da História é importante, pois o acesso ao conhecimento histórico pode ser capaz de evitar erros na atualidade. Precisamos entender que passado e presente estão interligados. É necessário lembrar dos vagões conduzindo homens para morte, dos fornos, das câmaras de gás, dos navios negreiros, das guerras, da caça às bruxas, da fogueira, da vida ceifada de milhares de indígenas. Tudo isso é difícil de ser lembrado, mas não podemos esquecer que tais violências não podem

---

<sup>13</sup> A presente dissertação está sendo redigida em um momento muito delicado para a História da humanidade. Estamos passando por uma Pandemia causada por COVID-19. Somada à dor da perda de 522 mil vidas, número registrado em 03 de julho de 2021, também vivenciamos a omissão de um governo genocida que alimenta o negacionismo e retarda as medidas de combate ao vírus, incluindo a compra e distribuição de vacinas por nosso país. A biopolítica pode ser identificada na postura de alguns governantes, o fazer viver para deixar morrer é perceptível no cenário atual, contribuindo para a desigualdade e, com isso, para a morte de milhares de pessoas. É com pesar que no dia 08 de agosto de 2022 atualizamos o número de mortos por COVID-19, são 680.166 mil óbitos acumulados. Hoje, vacinados, vivemos a esperança de tempos melhores.

ser repetidas. Recordar é preciso, como defende Conceição Evaristo (2017a, p. 11). A humanidade precisa da História para lembrar que errou no passado, mas pode construir um futuro melhor.

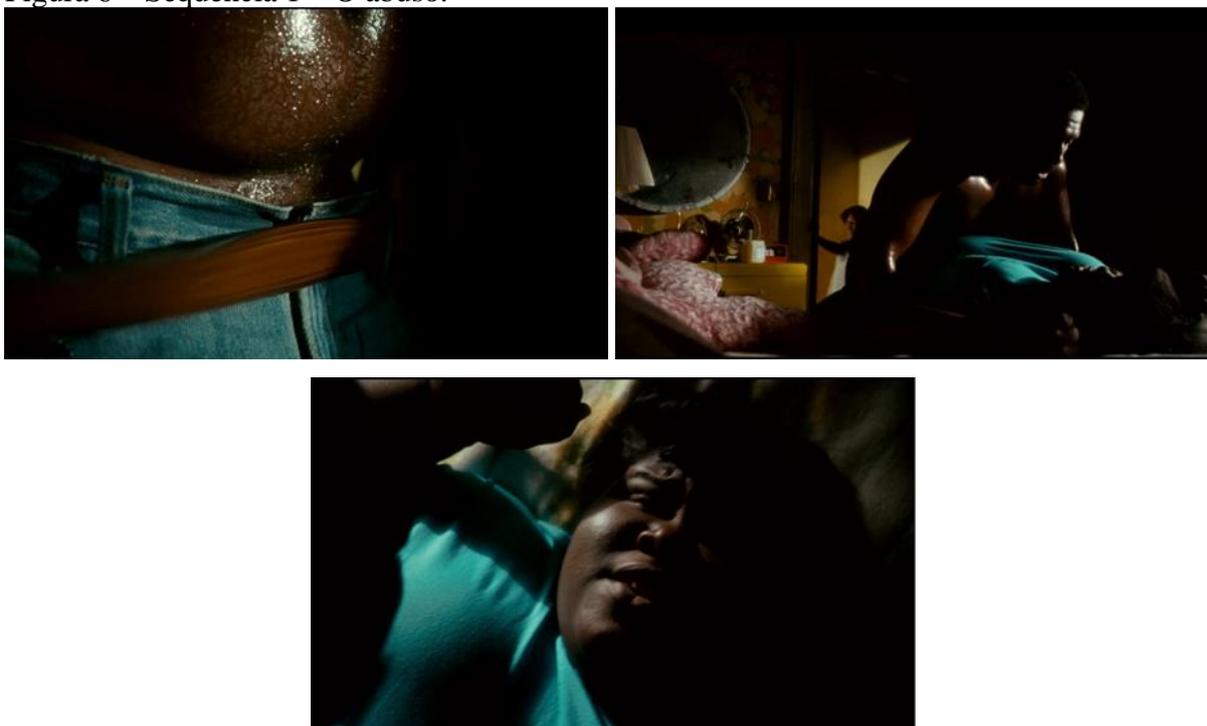
## 2.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Transportamo-nos agora para um quarto escuro: Preciosa é empurrada e cai sobre a cama. Ela está com roupas íntimas inferiores e blusa verde. Em plano detalhado, a câmera enquadra o cinto do pai da jovem. Um abdômen suado nos é mostrado, o movimento de abertura do cinto nos deixa angustiados, pois já presumimos o que acontecerá nas próximas cenas. O pai puxa as pernas da filha, as abre e se debruça em cima do seu corpo. Enquanto o abuso sexual é cometido, Preciosa fica paralisada e assustada, suas mãos estão sobre a cama próximas ao seu rosto, isso nos passa um ar de rendição forçada.

Em segundo plano, na porta do quarto, a mãe da jovem está parada observando o ato. Em primeiríssimo plano o rosto de Preciosa é enquadrado, o posicionamento da câmera nos leva a sentir que somos nós que estamos cometendo o ato criminoso. Experimentamos o desespero de sua face. Ao ver tal cena sentimos uma falta de ar, um entalo na garganta, as lágrimas saem de nossos olhos. Um misto de emoções envolve nosso interior, a vontade de fechar os olhos e não enxergar aquela cena grotesca se torna grande, em contrapartida, também queremos entrar no filme e empurrar aquele homem que está abusando de nossa Preciosa. Mas não podemos entrar no filme, não podemos protegê-la, somos obrigados a permanecer estáticos.

Se olharmos bem para a face de Preciosa nas cenas em questão, conseguimos experienciar a tristeza, o incômodo, a raiva e o desespero. Nossos olhares e perspectivas são alterados e conseguimos ver um pouco do mundo real através de uma tela de televisão. A expressão facial da jovem nos faz pensar no sofrimento de meninas que passam por situações parecidas.

Figura 6 – Sequência 1 – O abuso.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Segundo dados do boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde, entre 2011 e 2017, houve um aumento de 83% da violência/abuso sexual no Brasil. A pesquisa foi feita com crianças entre 0 e 9 anos e adolescentes entre 10 a 19 anos. Foram notificados pelo Sinan (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) 184.524 casos de violência/abuso sexual, 31,5% contra crianças e 45,0% contra adolescentes. Focando no perfil dos adolescentes investigados, nota-se que 92,4% eram do sexo feminino, sendo 55,5% negras. Em 39,8% os eventos se repetiram, ocorrendo em 58,2% nas próprias residências. Neste contexto, 70,9% dos casos foram notificados como estupro, sendo o agressor, em 92,4% do sexo masculino, além disso, 38,4% dos casos, vítima e agressor apresentam vínculo intrafamiliar (BRASIL, 2018).

Segundo Silva (2020, p. 275) a violência letal em nosso país tem atingido com maior índice negros, população LGBTQIA+ e mulheres, em casos de feminicídio. No Atlas de 2019, as mulheres apareceram com aumento significativo, foram 13 assassinatos por dia, o que totalizou 4.936 mulheres mortas no Brasil em 2017.

O Atlas da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2020 informa que houve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres entre 2008 e 2018 no Brasil. No ano de 2018, a cada duas horas uma mulher foi assassinada em nosso país, o que totaliza 4.519 vítimas. Em estados como o Ceará, a taxa de homicídios de 2018 mais do que

dobrou se comparada a 2008, com um aumento de 278,6%, Roraima seguiu com um crescimento de 186,8% e no Acre o aumento foi de 126,6%.

Um outro dado importante do atlas refere-se aos marcadores de gênero e raça na violência. Entre 2008 e 2018 houve uma queda de 11,7% de homicídio de mulheres não negras e um aumento de 12,4% entre as mulheres negras. 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Os estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba se destacam nesses dados. Neles as taxas de homicídios de mulheres negras foram quatro vezes maiores do que as de mulheres não negras. No Rio Grande do Norte, o aumento foi de 85,9% (ATLAS, 2020). A partir dos dados observados, chegamos à conclusão de que figura no Brasil, com grande intensidade, a violência contra a mulher, sendo as negras as que mais sofrem.

Os dados comprovam que a violência é algo recorrente na vida de crianças, adolescentes e mulheres adultas, principalmente as do sexo feminino e negras. Ressalta-se também que na maioria dos casos, as ocorrências acontecem no próprio lar e o agressor é alguém conhecido e do sexo masculino. As vítimas sofrem muito, contudo, grande parte das vezes omitem e/ou negam a violência por medo e insegurança. Outras delas não reconhecem que estão sendo violentadas e só compreendem anos depois. Quando não buscam ajuda, acabam carregando sequelas que estarão consigo pelo resto da vida.

Gostaríamos de esclarecer que lançaremos mão dos estudos das feministas marxistas, como os de Saffioti (2015, 1979) e Federici (2019a, 2019b), por elas nos proporcionarem um vasto conteúdo acerca da violência de gênero. E das pós-estruturalistas, Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003), tendo em vista ser seu entendimento sobre gênero o mais concernente para nossa pesquisa. Embora se distanciem no que diz respeito aos aspectos teóricos, focaremos naquilo que as aproxima em nossa pesquisa, isto é, os assuntos envolvendo as problemáticas em torno da vida das mulheres e das relações de gênero.

Trabalharemos a violência na perspectiva do gênero, no tocante àquela cometida contra as mulheres, que segundo Saffioti (2015) consiste em um problema social que está entrelaçado aos estudos de gênero, raça/etnia, classe social e patriarcado. A violência de gênero seria uma categoria mais geral da violência que envolveria mulheres, crianças e adolescentes. Ela estaria relacionada à violência familiar, intrafamiliar, doméstica e contra a mulher. A autora prefere não adotar o conceito de violência como ruptura de integridade, seja ela física, psicológica, sexual ou moral. Ela usa o conceito em uma perspectiva dos direitos humanos. Para estudar a violência de gênero na visão de Saffioti (2015) é importante compreender o conceito de patriarcado e gênero, estes também são caros para nossa pesquisa.

No caminhar dos anos, as pessoas usaram a palavra gênero para tratá-la de modo figurado, evocando-a como estando relacionada ao caráter ou traços sexuais. As feministas utilizaram a expressão de forma literal, se referindo à organização social da relação entre os sexos. Segundo Joan Scott (1995), na gramática, entende-se gênero como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinção e não uma descrição objetiva.

Nessa pesquisa enxergamos gênero pela visão de pós-estruturalistas como Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003). O conceito passa a ser concebido como efeito de linguagem, como produção discursiva inscrita em uma rede complexa de relações de poder, as quais são impostas aos sujeitos de modo sutil, a partir de uma rede de tecnologias e sistemas disciplinares. Isso nos conecta a um conceito trabalhado por Michel Foucault (1988), o chamado poder disciplinar, que estrutura maneiras de gerir e de saber, as quais, unidas, vão estabelecer normas para a construção dos sujeitos, gerando também modos de dominação (NARVAZ, 2010).

Essa rede citada funciona a partir de discursos e práticas que vão normatizar a existência social do ser homem e do ser mulher. Segundo Joan Scott (1995), as redes de tecnologias são técnicas e elas determinam como o indivíduo irá viver em sociedade. Sendo assim, tanto Joan Scott (1995) quanto Judith Butler (2003) acreditam que gênero não está vinculado ao sexo, estando corpo e gênero atrelados a uma produção discursiva. Em *Problemas de Gênero* (2003) a autora realiza uma desnaturalização sobre a binaridade dos gêneros tanto masculino quanto feminino e coloca em questão a matriz heterossexual. A autora defende que como gênero não depende de sexo, supõe-se a existência de mais de dois gêneros. A heterossexualidade compulsória naturaliza o gênero como uma relação binária e o termo masculino diferencia-se do feminino a partir de práticas do desejo heterossexual. Constrói-se um padrão heteronormativo, no qual o falocentrismo e as ideias do patriarcado causam opressões de gênero.

Patriarcado para Saffioti (2015, p. 47) “é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” que está em constante transformação e atravessa a sociedade como um todo. A autora acentua o exemplo da Roma Antiga, no qual o patriarca detinha o poder de vida e morte sobre a esposa e seus filhos, mas atualmente, isso não existe nesse formato. Em contrapartida, há maridos que matam as esposas de formas bastante violentas. Um dos elementos nucleares do patriarcado está no controle da sexualidade feminina, de seus comportamentos e personalidade. A mulher é vista como um objeto de prazer e satisfação sexual que deve se manter submisso ao homem. O patriarcado acentua de forma gritante a

desigualdade entre homens e mulheres. E isso gera problemas na vida das mulheres, principalmente no que diz respeito ao ambiente de trabalho.

No mundo do trabalho, a desigualdade tem estado presente por muito tempo no universo feminino. Harvey (1993) fala sobre o papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho, onde diz que há uma exploração da força feminina em ocupações de tempo parcial, no qual se substituem os trabalhadores homens que poderiam ser bem remunerados e menos facilmente demitidos por mulheres que são mal pagas. Nos sistemas fordistas de produção, as mulheres eram exploradas e viviam em situação de vulnerabilidade, com remuneração baixa e segurança do emprego negligenciada. Tal desigualdade também pode ser vista no Toyotismo. Antunes (2000) fala a respeito de alguns traços que diferenciam tal sistema do fordismo e cita que o “emprego vitalício” é um deles. Mas esse aspecto só era cedido a cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, e as mulheres estavam excluídas disso.

Federici (2019b) discorre a respeito de situações desumanas do trabalho feminino, acentuando que as trabalhadoras das Zonas de livre-comércio sofrem uma feminização da pobreza, uma grande divisão entre si e são submetidas a trabalhos em situações deploráveis. Com baixos salários, longas jornadas, más condições de segurança, elas não devem engravidar, tem movimentação restrita e são submetidas a revistas corporais para que não levem nada das fábricas. Muitas vezes são trancadas nesses espaços e só saem quando atingem a cota de trabalho. As mulheres sofrem com a violência de gênero, proveniente da competição econômica, padecem também com a violência institucional e as condições de trabalho desumanas. Como exemplo, podemos citar as trabalhadoras das maquilas (FEDERICI, 2019b; HARVEY, 1993) na Ciudad Juárez que são vítimas de estupro e assassinato.

Em *O Ponto Zero da Revolução*, Federici (2019b) ressalta o quanto o capitalismo tem propagado a desigualdade em meio a uma divisão sexual do trabalho que privilegia homens e coloca as mulheres em segundo plano. A autora denuncia a dupla exploração das mulheres pelo capitalismo. Pois são elas que cuidam dos trabalhadores que vão para as fábricas, os alimentam, cuidam de suas roupas, do lar, de seus filhos, e ainda precisam seguir uma jornada de trabalho fora de casa. Ou seja, são as mulheres que geram um produto invisível e fazem a engrenagem da sociedade capitalista girar.

Em meio a esse mundo de dominação patriarcal, as relações envolvendo a violência contra a mulher ficam mais acentuadas. Saffioti (1979) estuda tal violência sob uma perspectiva feminista e marxista do patriarcado. Classificando-a como uma consequência, ou como a autora coloca, um fruto de uma “socialização machista conservadora pelo sistema capitalista” que vai

destinar a mulher a ter uma vida de submissão e exploração à figura masculina (SAFFIOTI, 1979, p. 150).

Alguns conceitos são caros quando se pesquisa sobre violência contra a mulher. Sexismo e machismo estão nessa categoria e serão comentados nos parágrafos a seguir. Saffioti (2015, p. 37) diz que “O sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres”. Esse envolve atitudes discriminatórias baseadas em sexo ou gênero que prejudicaria homens e mulheres, mas são elas as mais afetadas.

O machismo estaria diretamente relacionado ao sexismo e seria uma “forma extremada de negação do feminino que exige do homem um rígido e excessivo controle sobre si mesmo, e, por consequência sobre todo e qualquer feminino que dele se aproxime, que será encarado por ele como uma ameaça” (ALBURQUERQUE JUNIOR, 2014, p. 112). Uma atitude machista ou misógina expressa um grau de medo e insegurança, um medo de contágio por parte do feminino. O machismo afeta grandemente a vida das mulheres, mas ao mesmo tempo, segundo Saffioti (2015), há um número muito grande de mulheres machistas. Os homens também sofrem, pois a eles é assimilada a figura da virilidade e da masculinidade.

No mundo machista e patriarcal as mulheres são “amputadas” no que diz respeito ao uso da razão e do poder, são direcionadas a serem dóceis, enquanto os homens são estimulados a serem agressivos, a usar a força, a coragem e a virilidade. Muchembled (2012) faz um diagnóstico sobre a história da violência física e da brutalidade das relações humanas entre os séculos XVII ao XXI: ele constata que houve uma trajetória descendente em toda a Europa Ocidental. A violência, ou melhor a agressividade, teria uma face mais masculina e jovem, esses se tornaram portadores de uma cultura da violência. Tal posicionamento viril e agressivo se perpetuou ao longo da história e caracteriza o machismo até os dias atuais.

Segundo Federici (2019a), a violência contra a mulher tem raízes históricas longas, ela foi sentida fortemente na caça às bruxas e passou a ser normalizada. A perseguição às bruxas abriu caminho para o confinamento de mulheres europeias no trabalho doméstico, o que deu ainda mais espaço para a dominação masculina e o controle reprodutivo do Estado. Sendo assim, a caça às bruxas faz estruturar uma ordem capitalista e patriarcal que se perpetua até os dias atuais, mas que tem se ajustado por conta da resistência feminina.

Na Idade Média as acusadas de bruxaria eram torturadas e executadas. As demais mulheres deveriam permanecer em silêncio, recatadas, aceitando o trabalho pesado e os abusos masculinos para serem socialmente aceitas. Federici (2019a, p. 91-93) ainda acentua que, no século XVIII, as mulheres que mostrassem resistência sofreriam com a “*scold’s bridle*” (rédea

das rabugentas), um instrumento de tortura posto na cabeça que dilacerava a língua, caso tentassem falar. A autora continua explicitando seus argumentos sobre a violência contra a mulher e relata que nos anos de 1920 e 1930 a “promiscuidade sexual” feminina era diagnosticada como uma doença mental e punida com internação em hospitais psiquiátricos ou com a esterilização. Nos anos 50 a lobotomia era usada para mulheres destinadas ao trabalho doméstico, pois tal atividade não necessitava do uso do cérebro.

Voltemos nosso olhar mais uma vez para o filme. Após ser acertada por um objeto de vidro, Preciosa confronta sua mãe e elas protagonizam a mais violenta cena de briga do filme. Mãe e filha trocam tapas, empurrões e socos. A cena é desesperadora e causa muita tensão para quem assiste. Mais uma vez sentimos vontade de fechar nossos olhos e não enxergar o momento violento. No decorrer da cena, percebemos que a câmera se movimenta rapidamente e escutamos diversos sons que maximizam nossos sentimentos. O som do bebê chorando, dos tapas, de luta, da queda do corpo de Preciosa no chão se misturam com uma música calma de fundo. Ao longo do confronto a jovem é acusada de seduzir seu pai e ter tido as duas crianças chamadas de “bebês de merda”. Em meio à briga, Preciosa se defende argumentando “Não sou idiota, não roubei o seu homem e ele me estuprou!” e a mãe responde “Ninguém estuprou você, sua vaca!”. O dedo de Mary apontado em direção ao rosto da filha nos leva a refletir sobre quantas mulheres estupradas são apontadas, na vida real, como culpadas.

Figura 7 – Sequência 2 – A briga.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Cenas como essas também são vivenciadas no seio dos lares familiares. A expressão “violência doméstica” pode ser empregada como sinônimo da violência familiar e da violência de gênero. Conforme Federici (2019a, p. 93) a violência sempre foi algo recorrente na família nuclear, como “uma mensagem nas entrelinhas”, tendo em vista que os homens ocupam os espaços públicos com maior liberdade, e a partir do seu salário eles adquirem o poder de supervisionar o trabalho doméstico realizado pela mulher. É por esse motivo que a autora

fundamenta seu pensamento sobre a violência doméstica ter sido considerada crime só recentemente.

Junto às estatísticas de violência contra a mulher cresceram também a nossa resistência à desigualdade, ao sexismo, racismo e machismo. Não podemos diminuir ou esquecer da luta feminista pela construção de um mundo melhor para as mulheres. A luta por voz, espaço e contra toda a violência e opressão feminina tem estado entre as principais questões defendidas pelas mobilizações feministas. A temática da violência inspirou a formação do Primeiro Tribunal Internacional de Crimes contra as Mulheres, ocorrido em 1976 em Bruxelas, que reuniu mulheres de quarenta países. Federici (2019a, p. 90) relata que no evento foram apresentados “depoimentos sobre maternidade e esterilização compulsórias, estupro, agressões físicas, encarceramento em hospitais psiquiátricos e o tratamento brutal das mulheres em prisões.”. Desse evento em diante, o movimento feminista combateu a violência contra mulher com mais fervor e nota-se que leis de proteção à mulher foram aprovadas por consequência das Conferências Mundiais das Nações Unidas sobre a Mulher.

Os mecanismos jurídicos de proteção à mulher têm se desenvolvido no Brasil. A própria Constituição Federal Brasileira, no seu artigo 226, assegura que o Estado dará assistência à família, criando mecanismos que coíbam a violência. E, quando ele trata de família, está incluindo as mulheres. Podemos citar também a Lei 11.340, chamada de Lei Maria da Penha, que foi sancionada em 2006 e cria meios para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo medidas de assistência e proteção às vítimas.

Outro meio de proteção é a Lei 12.845, Lei do Minuto Seguinte, que foi sancionada em 2013 e vai disponibilizar garantias de atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Dentro da lei a mulher deve ser atendida pela emergência hospitalar para controle e tratamento dos agravos físicos e psíquicos. Tendo direito a tratamento das lesões, amparo médico, psicológico e social, facilitação do registro da ocorrência, exames preventivos de Doenças Sexualmente Transmissíveis e de gravidez e fornecimento de seus direitos à vítima. Além disso, existe a Lei 13.104, de 9 de março de 2015 que incluiu o feminicídio no rol de crimes hediondos, este seria o homicídio cometido contra a mulher por conta de seu sexo e envolve a violência doméstica e familiar e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Podemos citar também a Lei 12.737, de 30 de novembro de 2012 que não está diretamente relacionada com a mulher, mas a protege contra os crimes cibernéticos.

Há muitos meios jurídicos para proteger a mulher contra a violência, mas será que na prática essas leis funcionam? No prefácio de *Mulheres e caça às bruxas*, Bianca Santana relata que a Lei Maria da Penha tem se mostrado irresoluta para mulheres negras e o Estado, figura

que deveria proteger, acaba sendo um mecanismo de ameaça. Para pensar a prática de tais leis podemos lembrar do caso Mari Ferrer<sup>14</sup>, no qual a vítima, que já trazia consigo as dores de um estupro, sofreu tortura psicológica no processo de julgamento e viu seu agressor, o empresário André de Camargo Aranha, ser absolvido pela tese de ter cometido um “estupro culposo”. Em vários momentos do julgamento a jovem é destratada chegando a implorar por respeito. Um sistema que deveria acolher e proteger a mulher se tornou um mecanismo de tortura e violência para a vítima.

O caso Mari Ferrer só reforça a invisibilidade feminina, o silenciamento e a opressão proveniente da figura masculina. O desrespeito e as insinuações de culpa partidas do advogado para com a vítima nos lembram da culpabilização feminina que é argumentada por Saffioti (2015). Segundo a autora, as mulheres são treinadas para sentir culpa, mesmo sem razão para se culpabilizarem, pois vivem em uma civilização da culpa, do machismo e de um sistema que privilegia o homem, branco e heterossexual.

Transportamo-nos novamente para Preciosa, em primeiro plano a personagem encara seu professor e escuta que precisará ir até a diretoria. Na figura 8, identificamos os seus colegas de turma, que fazem comentários pejorativos sobre seu corpo. Escutamos comentários como: “aí, acho que a baleia vai se ferrar.”, “Tem que se ferrar mesmo. Olha só o tamanho do rabo dessa mulher.” E uma voz feminina gritou: “Gorda!”. A violência sofrida por Preciosa dentro do ambiente escolar também é comum na vida de muitas jovens.

Figura 8 – Sequência 3 – Violência escolar.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

<sup>14</sup> A influencer digital Mari Ferrer foi drogada e estuprada aos 21 anos em 2018. Em 2019, cinco meses após ter registrado a ocorrência, a jovem decidiu abrir ao público o que havia passado e compartilhou em suas redes sociais, tendo em vista que o caso não caminhava para nenhuma resolução. O réu André de Camargo Aranha, empresário do ramo de *marketing* esportivo, se negou a fazer o exame de DNA e relatou não ter se aproximado da jovem na noite do crime. Contudo, a delegada Caroline Monavique Pedreira pediu que um copo de água utilizado pelo réu fosse investigado. Chegaram à conclusão de que o material genético era compatível com o esperma encontrado na calcinha de Mari Ferrer e as câmeras de segurança da boate confirmaram a sua imagem subindo uma escada de mãos dadas com a jovem. Além disso, duas testemunhas apontaram o suspeito. Em 9 de setembro de 2020 o juiz Rudson Marcos julgou a denúncia como improcedente e absolveu o réu da acusação de estupro de vulnerável. Em novembro de 2020 o *The Intercept* Brasil publicou uma reportagem associando o caso ao termo “estupro culposo”, a expressão foi utilizada para pedir a absolvição do réu. (BARDELLA, 2020).

A violência enquanto um fenômeno complexo vivenciado por nossa sociedade afeta todos os grupos sociais e pode ser sentida em diversos espaços, seja na rua, no lar, no ambiente de trabalho, ou na escola. Esta deveria inexistir no ambiente escolar, mas infelizmente, o local de aprendizado e emancipação pode se tornar um cenário de sofrimento e dor.

Bernard Charlot (2002) faz um diagnóstico da violência escolar francesa e identifica como sendo um fenômeno não tão novo, em razão de escolas de 2º grau terem tido episódios violentos sancionados com prisão. O autor também afirma que as relações entre alunos eram bastante grosseiras nas escolas de ensino profissionais entre os anos 1950 e 1960. A violência na escola tem aumentado, apesar de todas as medidas tomadas para minimizá-la, ela tem se tornado um fenômeno estrutural. A escola tem deixado de ser um espaço sagrado e de proteção e transforma-se em um palco de agressões.

Para pensar a violência escolar, seria imprescindível diferenciar a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. A primeira categoria diz respeito à violência produzida dentro do espaço escolar, contudo tal ato não está conectado às atividades da instituição. A segunda categoria se liga às atividades da instituição, quando os alunos depredam ou são violentos com professores e funcionários. A terceira se caracteriza por ser uma violência institucional e simbólica exercida pela escola para com seus estudantes. Charlot (2002, p. 435) sinaliza alguns aspectos como “modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.”. A terceira categoria nos chama atenção, pois nos faz refletir sobre a violência sofrida por nossas Preciosas para além dos espaços familiares e nos direciona ao ambiente escolar.

Os fatores para a violência nas escolas, segundo Alves (2018, p. 24), giram em torno de: “uso de drogas, violência no ambiente familiar, contexto em que os alunos violentos vivem, indução pelo tráfico etc. No caso da violência contra a mulher, mais especificamente o assédio sexual, o motivo é o machismo”. Os tratamentos machistas podem ser provenientes de colegas de turma, professores e outros funcionários da escola. Julie Thomas (2018) realiza um estudo etnográfico das atitudes de professores/as dentro dos liceus profissionais “masculinos” na França. Ela faz o diagnóstico de algumas situações machistas que envolvem grandemente a diferenciação de tratamento entre estudantes do sexo masculino e do feminino, como exemplo cita a distribuição de atividades nas salas e acentua que as alunas são direcionadas a fazer atividades informais e não acadêmicas, como a limpeza da sala de aula.

Outro aspecto que permeia as atitudes machistas está nas relações das vestimentas. Segundo Alves (2018), no ambiente escolar há uma grande rigidez com os uniformes, as meninas devem cobrir seu corpo para ganhar respeito e se resguardar, isso reafirma todo o

sexismo e preconceito de gênero construído fora da escola e que vai se adentrando nesse espaço. Algo curioso sobre as roupas é apontado por Costa e Lima Neto (2020, p. 231): em sua pesquisa, uma das entrevistadas relatou que no ambiente de estudo não utilizava roupas curtas e se vestia como menino e de forma mais composta, pois convivia com muitos homens. Os autores acentuam que mulheres recorrem a indumentárias masculinas em ambientes masculinizados para se defender e não serem assediadas.

Vivemos em uma sociedade calcada pelos princípios patriarcais, por meio dos quais as mulheres sofrem fortemente com as consequências da violência de gênero, isso vai ser refletido nos ambientes familiares, profissionais, sociais e educativos e vai impactar diretamente a vida das mulheres no âmbito educacional. Nas escolas, as meninas e meninos ainda precisam conviver com padrões comportamentais heteronormativos que refletem diretamente nas suas formas de agir: para meninos os comportamentos de agressividade são mais permissivos, em contrapartida as meninas são mais contidas. Ferreira e Luz (2009, p. 37) vão defender que “O espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade”. Molda-se as mulheres a partir dos interesses do patriarcado, construindo isso através de uma educação sexista. O espaço escolar pode contribuir para a construção de estereótipos de gênero, o que já representa violências que afetam a vida das mulheres.

As atitudes machistas podem até mesmo afetar os estudos das disciplinas de alunos, tendo em vista que há uma visão estereotipada de que as disciplinas ligadas à área de exatas são direcionadas aos meninos e as de humanas às meninas. Algo parecido foi constatado na pesquisa de Costa e Lima Neto (2020): uma das entrevistadas relatou que ao decidir fazer o curso de Licenciatura em Matemática, sofreu comentários machistas, as pessoas falavam que estudar matemática era algo muito difícil para uma mulher, pois é necessário utilizar a razão e a lógica. Em contrapartida, a área de História seria mais apropriada, tendo em vista que comumente é relacionada com a sensibilidade e esta é uma característica feminina. Tais aspectos também podem ser notados em escolas de ensino médio, onde as disciplinas de matemática e física são mais associadas aos meninos, enquanto as de artes, português ou história são vistas com um olhar direcionado às meninas.

Para além dos estereótipos, as mulheres também podem sofrer com violências físicas e assédios sexuais. Esses podem partir de colegas de classe ou até mesmo de funcionários das instituições escolares. Tais práticas influenciarão fortemente a vida afetiva, social e cognitiva da vítima.

O documento Política, de 17 de março de 2015, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), diz que a violência de gênero na escola tem afetado milhões de crianças e adolescentes no mundo inteiro e transforma um local de aprendizado e crescimento em um ambiente perigoso. Dentro da violência de gênero na escola, as meninas são mais suscetíveis a sofrer violência sexual, assédio e exploração, enquanto os meninos estão propensos a sofrer violência física.

A violência de gênero escolar pode ocorrer dentro ou perto das instalações escolares. Os lugares mais comuns são os banheiros, corredores e salas de aula. O documento da Unesco define violência escolar baseado no gênero como sendo:

Atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica que ocorre dentro e em torno das escolas, perpetrada como resultado de normas e estereótipos de gênero, e devido a dinâmicas de poder desiguais. Também se refere às diferenças entre as experiências e vulnerabilidades de meninas e meninos em relação à violência. Inclui ameaças explícitas ou atos de violência física, bullying, assédio verbal ou sexual, toque não consensual, coerção e agressão sexual, e estupro. As punições corporais e os atos de disciplina nas escolas são frequentemente manifestados de forma discriminatória e com enfoque no gênero. Outros atos implícitos de violência de gênero relacionada à escola surgem de práticas cotidianas da escola que reforçam os estereótipos e a desigualdade de gênero, e promovem ambientes violentos ou inseguros (UNESCO, 2015, p. 2).

Como vimos, a violência de gênero pode se manifestar através de situações de assédio envolvendo professor-aluna ou outros funcionários da escola. Segundo Moreira (2016), muitas vezes tal situação ocorre entre desiguais, pois um dos elementos da relação tem o poder de penalizar o outro. Nessa relação, o professor pode ameaçar a aluna com a reprovação e no desempenho escolar. O assédio no ambiente escolar é um assunto permeado por tabus, principalmente quando o professor é o agressor. Vale ressaltar que alunos mais velhos do sexo masculino também podem aproveitar do poder que têm dentro da escola para assediar as alunas. Frequentemente os assuntos envolvendo assédio são tratados com silenciamentos, cautela, sigilo, ocultamento e várias vezes não são documentados nas escolas. O assédio pode se manifestar através de olhares maliciosos, elogios ao corpo, conversas erotizadas, contato físico sem consentimento, perseguição ou procura insistente, convites para sair, insinuação, coação ou proposta sexual.

Segundo Moreira (2016), a escola é uma instituição que acaba reproduzindo as situações de violência de gênero, de preconceito, de discriminação vivenciadas na sociedade de modo geral e pode acabar se tornando um local de opressão. No ambiente escolar, a violência de gênero irá incidir fortemente em mulheres e LGBTQIA+ e:

afeta-lhes o bem-estar subjetivo, nos padrões das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação, interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; [...] gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva (JUNQUEIRA, 2009, p. 24 apud MOREIRA, 2016, p. 11).

O estudo de Flavia Maia Moreira (2016, p. 5) nos é caro neste capítulo, pois almejou “Conhecer a percepção de alunas do Ensino Médio acerca da violência de gênero relacionada ao ambiente escolar, em particular quanto aos indícios de abuso/assédio sexual no Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* São José.”. A autora conta que no seu período de gestão na Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* São José foi surpreendida com denúncias de assédios sofridos por alunas menores de idade e cometidos por professores, ela diz que “piadas de cunho erótico, contatos físicos inadequados, olhares maliciosos e convites para sair, foram algumas das situações relatadas pelas alunas” (MOREIRA, 2016, p. 1). No estudo, foi aplicado um questionário semiestruturado com 7 questões envolvendo a violência sexual no ambiente escolar, com a obtenção de 180 respostas de alunos e alunas dos cursos Técnicos em Telecomunicações e Refrigeração e Climatização Integrados ao Ensino Médio. Os números chamaram atenção para o gênero feminino, pois 75% das alunas responderam que já vivenciaram situações e atitudes abusivas de professores e funcionários da escola. Com a coleta dos dados, a autora constatou que a escola em questão, um Instituto Federal, não é capaz de garantir segurança para as suas alunas.

Desloquemos mais uma vez nosso olhar para o filme. Uma placa de “*Exit*” é mostrada enquanto o alarme escolar é acionado. Preciosa aparece em primeiro plano andando pelo corredor da escola. Enquanto caminha, ela narra sua história e fala sobre si. Sua expressão facial é de tristeza, seu cabelo não está arrumado e em volta do pescoço se encontra o lenço vermelho. A placa “*Exit*” aparece em *contra-plongée*, o que nos passa o sentido de superioridade. A placa nos faz pensar: qual a saída de estudantes como Preciosa? Como a escola se torna uma "saída" para eles? Eles têm "saída"? Como eles "entram" no mundo após a escola?

Figura 9 - Sequência 4 - A Saída.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

A educação deve ser pensada como uma - mas não a única - saída para as alunas que vivem em situação de violência de gênero. O mundo já as machuca muito e elas precisam encontrar na escola um ambiente propício para ter conforto, acolhimento e crescimento. A escola seria a saída dos seus problemas e para isso, é preciso construir uma escola solidária, emancipatória, que trabalhe com a diversidade, que se preocupe com a formação humana integral e que realize práticas pedagógicas efetivas. Poderemos aprofundar nossos estudos sobre tais temáticas a seguir.

### 2.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUE LUGAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

A câmera enquadra Preciosa em primeiro plano enquanto ela trava uma conversa com a senhora Lichtenstein para falar sobre a sua gravidez. É perceptível o incômodo da protagonista. Por sua expressão facial, falta de contato visual e pelo diálogo da conversa percebemos o quanto ela se sente invadida. A diretora não sabe abordar o assunto e deixa Preciosa desconfortável. A primeira escola frequentada por Preciosa não estava preparada para a acolher e ajudar, não exercia práticas pedagógicas concernentes à realidade vivida pela aluna e acaba realizando sua transferência para outra instituição.

Figura 10 - Práticas Pedagógicas erradas.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

A falta de acolhimento sentida por Preciosa também faz parte da realidade vivida por várias estudantes em nosso país. Em muitas escolas, incluindo os IF, não há o acolhimento correto para jovens que sofrem situações de violência de gênero. Isso se apresenta como um grande problema, pois os ambientes educativos devem se preocupar com uma formação inteira para seus estudantes e isso inclui aspectos psicológicos, físicos e intelectuais. No presente capítulo, trataremos de temáticas envolvendo a formação humana integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Profissional. Para sua escrita, nos utilizamos de teóricos da Educação Profissional, de algumas das leis que envolvem esta modalidade, como a Lei 11.892/2008 e de documentos do IFRN como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Antes de partirmos para a análise dos documentos, gostaríamos de esclarecer que entendemos práticas pedagógicas como uma “prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES, 2008, p. 159). Segundo Machado (2010), para se pensar em práticas pedagógicas, deve-se ter em mente a visão de um estudante que tem outros papéis sociais. Importante também é construir um currículo integrado à sua vida, às suas vivências sociais, culturais, históricas e econômicas. Nele, deve haver elementos significativos do passado para integrar no presente dos alunos, além de elementos de sua experiência de vida que se unam aos conhecimentos científicos.

De anteposto, gostaríamos de destacar alguns aspectos dos documentos institucionais para justificar a escolha deles como componentes do *corpus* de nossa análise documental. O

PDI do IFRN é um documento que apresenta a estratégia de atuação do Instituto e serve como base para a construção de planos anuais em todas as unidades. Nele, há os propósitos que devem ser alcançados ao longo de 2019 a 2026. Sua construção parte de uma análise sobre a identidade do IFRN com o intuito de estabelecer metas estratégicas. A elaboração do documento envolveu a Pró-Reitoria de Planejamento Institucional (Prodes) em conjunto com a Comissão Central, Logística e de comissões Temáticas e Locais. Vale salientar que a comissão central teve o cuidado de articular a participação da sociedade potiguar também. Foram realizadas reuniões, oficinas, capacitações e consultas públicas que contribuíram com a construção. Como podemos ver, o PDI é um documento muito importante para o IFRN, pois consolida a identidade institucional, orienta todos os *campi* a seguir determinadas estratégias, planejamentos e a caminhar em conjunto e harmonia. Por ser um documento temporário, ele é revisto periodicamente, o que permite o diagnóstico de alguns problemas e suas respectivas soluções. Tais apontamentos justificam o uso desse documento nesta pesquisa.

O PPP é por natureza um documento que deve ser vivenciado na e pela escola. O próprio nome *projeto* nos traduz o que ele fará, em seu sentido etimológico, pois o termo vem do latim e significa lançar para adiante. Ou seja, um plano feito no presente para algo que deverá ser trabalhado pela escola no futuro. Segundo Ilma Passos (2002, p. 1), ele deve ser “construído e vivenciado por todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. É o PPP que dará uma direção para o campo educativo e deve ser construído de modo democrático.

O PPP do IFRN compreende sete volumes, todos disponíveis para consulta no site oficial da Instituição<sup>15</sup>. Esse documento se divide em: Volume 1 – Documento-Base; Volume 2 – O Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico do IFRN; Volume 3 – Organização Didática do IFRN; Volume 4 – Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais; Volume 5 – Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio; Volume 6 – Projetos Pedagógicos de Cursos; e Volume 7 – Cadernos Temáticos. O PPP do IFRN está totalmente conectado a uma perspectiva emancipatória e “permite resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” educacional (PPP, 2012, p. 15). Utilizaremos os três primeiros capítulos do volume 1 do PPP, pois eles contêm as bases teóricas e epistemológicas das práticas pedagógicas do IFRN, essa mesma justificativa também pode ser válida para o PDI, do qual usaremos o capítulo dois como fonte de estudo.

A Educação Profissional e Tecnológica foi edificada pela Lei de Diretrizes e Bases

---

<sup>15</sup> Site oficial do IFRN com o PPP e outros documentos institucionais: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>

(LDB) nº 9394/1996 e regulamentada pelo Decreto nº 5154/2004 e, posteriormente, incorporada à LDB pela Lei 11.741/08. A história da Educação Profissional no Brasil não é recente. Na colônia, a aprendizagem de ofícios manufatureiros ocorria por padrões assistemáticos, feita por ajudantes/aprendizes. No que diz respeito ao escolar, a educação era propedêutica e voltada para as elites. A EP escolar surgiu em 1809 a partir da criação do colégio das Fábricas. Em 1816 é fundada a Escola de Belas Artes e em 1861 o Instituto Comercial no Rio de Janeiro. No decorrer do século XIX foram criadas instituições direcionadas ao atendimento de crianças e jovens pobres e órfãos. Tais instituições tinham como objetivo ensinar as primeiras letras e formavam para o trabalho de alguns ofícios como tipografia, carpintaria, sapataria etc. A origem da EP em nosso país é assistencialista, servindo para amparar os pobres (MOURA, 2010, p. 61).

No século XX, as preocupações em torno da EP se alteraram, pois era preciso preparar o operário para o exercício profissional. Em 1909 o Estado assume a EP, sendo criadas 19 escolas de artes e ofícios espalhadas pelas unidades da federação, posteriormente algumas delas se tornaram as escolas técnicas estaduais e federais. O ano em questão é marcado por ser a raiz do ensino técnico profissionalizante. As décadas de 1930 e 1940 são marcadas pelo dualismo na educação, algo que de certo modo já poderia ser sentido em anos anteriores. Havia um ramo do ensino direcionado à profissionalização que vedava o ingresso ao ensino superior e era direcionado aos filhos da classe trabalhadora. E outro voltado para os filhos da elite, com formação propedêutica, tendo como objetivo o ensino superior (MOURA, 2010).

Em 1942, ocorre a reforma Capanema, pela qual são definidas leis específicas para a formação profissional, são criados na educação básica os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico. Estes objetivavam preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. A educação profissionalizante era constituída pelo curso normal, técnico, comercial técnico e agrotécnico, que tinham o mesmo nível e duração do colegial e não habilitavam para o ensino superior. Nasceram nesse período, os exames de adaptação e os estudantes de cursos profissionalizantes os faziam para ingressar no ensino superior. Era necessário mostrar domínio no conteúdo relacionado às ciências, letras e artes, disciplinas não estudadas durante a realização do curso (MOURA, 2010).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/1961) estabeleceu a plena equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos, dando um fim, de modo formal, à dualidade de ensino. Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5692/, Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que tornou compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau, tanto em rede pública quanto privada, o que na prática se restringiu ao primeiro âmbito,

favorecendo novamente as elites. Em 1978, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A lei 7.046/1982 restabeleceu a modalidade de educação geral – o que fez retornar ao modelo anterior a lei de 1971, ou seja, escolas propedêuticas para a elite e profissionalizantes para a classe trabalhadora (KUENZER, 2007).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor a nova LDB, Lei nº 9.394/1996, dizendo que o acesso à Educação Profissional é um direito (RAMOS, 2010, p. 42). A EP é uma modalidade de ensino que deve interagir com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou qualificação profissional; de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Educação Profissional Tecnológica (EPT) de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). O que se queria com a LDB era construir uma educação unitária, laica, gratuita, de formação politécnica e omnilateral. Mas na prática, tal lei foi um texto minimalista que deu brechas para várias reformas na nossa educação ao longo dos anos (RAMOS, 2010).

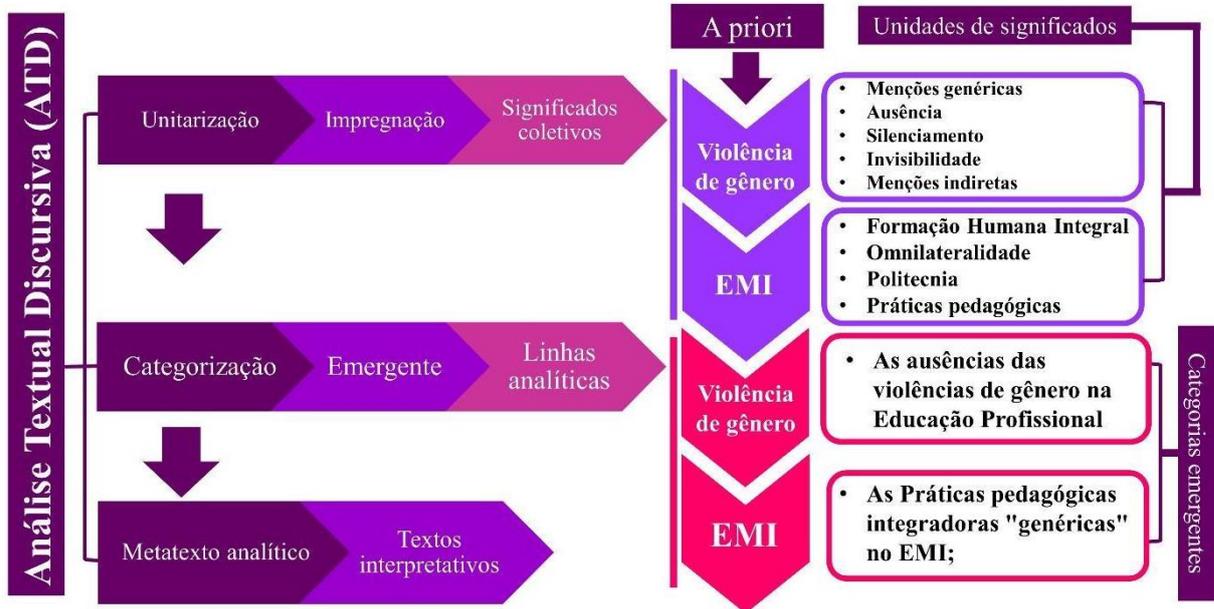
No ano de 2008, ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei 11.892/2008. Assegurando que 50% de suas vagas deveriam ser ofertadas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio com cursos integrados para os alunos que concluíssem o Ensino Fundamental ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MOLL, 2010, p. 134). Sendo assim, os Institutos Federais (IF) são instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica de nível básico, profissional e superior, com características pluricurriculares e multicampi (PDI, 2019, p. 20).

Esse breve percurso histórico sobre a EP nos leva a um ponto importante para esta pesquisa, o Ensino Médio Integrado e suas práticas pedagógicas. Esse será nosso cenário, no qual conheceremos as nossas Preciosas.

Isso posto, passamos a explicar agora o processo de Análise Textual Discursiva aplicada aos documentos acima elencados. O primeiro passo para a utilização da ATD centra-se no desmonte dos textos, comumente chamado de processo de unitarização, no qual examinam-se os materiais com detalhamento e realiza-se sua fragmentação para se encontrar unidades constituintes que estejam relacionadas aos fenômenos estudados. Posteriormente, ocorre o estabelecimento de relações, denominado de categorização, e nesse momento são construídas relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para reunir os elementos unitários em categorias. Por fim, constrói-se o metatexto, fruto do conjunto dos passos anteriores (MORAES, 2003). Nos utilizamos de categorias *a priori* que estavam presentes em nosso referencial teórico, a saber: violência de gênero e Ensino Médio Integrado e de categorias emergentes resultadas a partir da emersão de significados coletivos. Podemos entender melhor

o processo de ATD observando a figura a seguir:

Figura 11 - Processo de Análise Textual Discursiva.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

As subseções seguintes revelam os resultados da ATD aplicadas aos documentos estudados.

### 2.3.1 As ausências das violências de gênero na Educação Profissional

Ao investigarmos os documentos anteriormente apresentados, identificamos que a violência de gênero não é mencionada em nenhum momento. A palavra “violência” aparece duas vezes no volume 1 do PPP, sendo citada, primeiramente na página 66, quando se apresenta o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), um grupo de trabalho responsável por realizar ações que objetivam combater a desigualdade racial brasileira nos mais diversos campos. É acrescentado:

Entre esses campos, destacam-se identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, *violência* e movimentos sociais; gênero, corpo e geração; saúde da população negra; história, literaturas e narrativas negras e indígenas; e estudos sobre a África e diáspora africana (PPP, 2012, p. 66).

A palavra também aparece na página 252 no tópico sobre a assistência estudantil, quando se discute sobre a interferência das questões sociais no acesso, permanência e conclusão de cursos. A violência é apresentada como uma dessas questões.

Quando fizemos a busca pelo PDI, não obtivemos nenhum resultado para as expressões “violência” ou “violência de gênero”. Sendo assim, é possível identificar ausências e silenciamentos nos documentos no que diz respeito aos assuntos envolvendo a violência de gênero, tal fato já nos foi perceptível no decorrer das realizações das entrevistas exploratórias com as pedagogas e assistentes sociais e pode ser observado na historiografia e vida cotidiana das mulheres ao longo de muitos anos.

Rachel Soihet (2011) diz que há uma escassez de vestígios do passado das mulheres produzidos por elas próprias, sendo mais fácil encontrar representações femininas à luz de visões masculinas. Por muito tempo foi negado o espaço público às mulheres, elas eram direcionadas à esfera privada e ao cuidado do lar, o que as tornou ainda mais invisíveis ao longo da História. Soihet (2011) cita que o silêncio e a invisibilidade femininas podem ser grandemente notados nos documentos de arquivos públicos, o que dificulta ainda mais a construção de pesquisas sobre a vida das mulheres. Em nossa sociedade, as mulheres têm que lidar com todos os tipos de violência, além da invisibilização de suas presenças, a misoginia, o machismo e o silenciamento. Isso tem gerado conflitos interiores e sofrimentos psíquicos, que podem ser vistos em seus corpos através de automutilações, aumento do consumo de drogas, distúrbios alimentares e suicídio. Atacando seu direito à cidadania (LIMA NETO; GLEYSE, CAVALCANTI, 2018).

Para Perrot (2003), o passado é um “oceano de silêncio”, no qual foram partilhadas desigualmente as memórias. As mulheres na História foram por muito tempo esquecidas, estando destinadas ao obscurantismo da reprodução, e se mantiveram fora do tempo e dos acontecimentos. Desta forma, a autora ressalta que o silêncio era imposto às mulheres, por conta de sua posição secundária e subordinada. A autora defende que ao longo dos séculos o silêncio foi usado e repetido pelas religiões, pela política e pelos manuais de comportamento.

Em outro livro, Michelle Perrot (2004) diz que o silêncio pesa primeiramente sobre o corpo feminino, assimilando a sua figura a uma imagem ainda opaca, que aparece em discursos médicos, políticos, quadros, poemas, cartazes, mas como um objeto de desejo. É comum que outros falem do corpo feminino, mas as próprias mulheres não podem falar do seu corpo, devem calar. Tendo o cenário francês como seu direcionamento de argumentos, a autora retrata que nos dois últimos séculos, o corpo feminino no espaço privado permaneceu oculto, silenciado. Esse silêncio também fez com que ignorassem temáticas relativas ao abuso sexual, violência física, incesto, além de contribuir para uma reprovação do falar sobre a vida íntima das mulheres, de seu prazer. Segundo a autora, esse silêncio em torno do corpo das mulheres retarda a sua presença dentro das lutas públicas femininas.

Mattos (2012, p. 1) aponta que a educação das mulheres “é perpassada por silêncios e silenciamentos”. O silêncio, segundo Fleuri (2011, p. 28), “é uma forma de discurso que, embora não seja diretamente observável, atravessa as palavras e pode estabelecer diferentes significados.”. O autor ainda cita três tipos de silêncios: o fundador, o constitutivo e o local. Esse primeiro estaria presente nas palavras, é um recuo para se dizer outras coisas, o segundo “é o apagamento de uma palavra pela superposição de outras palavras” (FLEURI, 2011, p. 28) e o terceiro é fortemente marcado por relações autoritárias e mostra ser o “resultado da censura à livre expressão”. O silêncio nos espaços escolares também é sentido nos corpos, nas palavras, na mente, nas vontades e até mesmo nas ações e documentos institucionais. As alunas em situação de violência de gênero no IFRN também passam por situações de silenciamento e invisibilidade, principalmente quando decidem fazer uma denúncia, podemos ver tal situação na fala da pedagoga Dandara:

Eu presenciei duas vezes, duas alunas que conversaram comigo. Elas foram fazer a denúncia informal, formal, né, mas conversando com as assistentes sociais e elas disseram assim: ‘meninas, tem certeza que vocês querem denunciar? Olha, isso é sério. Vocês precisam saber o grau e a gravidade que tem uma denúncia desse tipo’. Elas disseram ‘tá certo.’, saíram de lá e foram embora. E aí depois me disseram: ‘Dandara, como é que a gente pode denunciar quando a pessoa sequer acredita na gente, se ela já coloca nossa palavra como suspeita?’ (DANDARA, 2022).

Saffioti (2015) relata que a civilização ocidental é a civilização da culpa e as mulheres acabam sendo culpabilizadas por atos que não cometeram. Como exemplo, a autora cita o estupro, no qual muitas mulheres acabam levando a culpa por suas roupas curtas. A culpabilização muitas vezes influencia nas denúncias de violência contra mulher nas delegacias e nos espaços escolares. Podemos ver no relato de Dandara que as estudantes foram silenciadas e invisibilizadas e se sentiram colocadas em uma situação de “suspeita”. O silêncio sentido nos documentos já fala muito, ele exprime todos esses aspectos históricos e sociais vividos pela figura feminina.

Apesar dessa lacuna envolvendo a violência de gênero, podemos identificar nos documentos alguns trechos que mencionam indiretamente tal temática, sem citar tal expressão. Voltemos nossa atenção para os valores do IFRN apresentados no PDI (2019, p. 25-26):

Comprometimento (corresponde ao comprometimento dos servidores com o atendimento dos objetivos e da missão institucional). Cooperação (pautada nos princípios de justiça, participação, corresponsabilidade, igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão). Diversidade (pautada no reconhecimento das diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais). Equidade (pautada no reconhecimento e fortalecimento de que o desempenho da instituição depende da valorização, do desenvolvimento pessoal e técnico, do bem-estar e da realização profissional de todos

os servidores de forma equitativa). Ética (pautada nos princípios de transparência, justiça social e responsabilidade com o bem público). Responsabilidade socioambiental (pautada na sustentabilidade e responsabilidade social e ambiental).

Os três primeiros valores nos chamam atenção, e nos fazem refletir sobre a situação vivida pelas jovens do EMI que sofrem violência de gênero. O primeiro valor é o comprometimento dos servidores para com os objetivos e a missão da instituição. A missão do IFRN se centra no provimento da formação humana, científica e profissional dos discentes. Sendo assim, a instituição deve se comprometer em acolher de forma correta suas estudantes que estão passando por situações de vulnerabilidade. O segundo valor é a cooperação e está diretamente relacionado a duas palavras importantíssimas para a luta contra a violência: *justiça* e *igualdade* nas relações sociais. Acreditamos que em conjunto com essas palavras, também caminha um outro valor, o da diversidade, que visa o reconhecimento das diferenças, estando nesse meio de forma indireta, a história das mulheres na sociedade e todos os dilemas de sofrimento a que elas são submetidas.

Como vimos, a violência aparece nos documentos de maneira genérica e velada. A ausência e silenciamento da violência de gênero nos documentos pode ser uma consequência de como a sociedade ocidental trata dos assuntos envolvendo o universo feminino. Mas também é um reflexo das ausências e silenciamentos institucionais em relação ao sofrimento que as estudantes passam, pois como constatamos nas entrevistas exploratórias, não há um protocolo para o acolhimento das alunas violentadas e não se fala sobre o assunto de forma clara e aberta.

### **2.3.2 As Práticas pedagógicas integradoras "genéricas" no EMI**

Segundo o PDI, um dos objetivos mais abrangentes do IFRN é “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (PDI, 2019, p. 22). A formação obtida em um Instituto Federal deve ir além do mercado de trabalho e “ter como foco o processo de desenvolvimento humano por meio da educação de qualidade, a qual compreende a formação integral, crítica e reflexiva dos cidadãos” (PDI, 2019, p. 22). Sendo assim, entende-se que os processos educativos no IFRN devem contribuir para o desenvolvimento, a emancipação humana, a geração de oportunidades que visem diminuir as desigualdades estruturais e as carências da comunidade local, promovendo assim uma educação de qualidade.

O documento em questão apresenta a missão do IFRN, que seria: “Prover formação humana, científica e profissional aos discentes visando o desenvolvimento social do Rio Grande

do Norte.”. E acrescenta a visão: “Consolidar-se como uma instituição de referência nacional e identificada por sua excelência na formação humana e profissional, geradora de desenvolvimento científico e tecnológico, até 2026” (PDI, 2019, p. 25). O PPP do IFRN diz que a função da instituição seria promover uma EPT de qualidade e comprometida com a formação humana integral “com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais”, sendo capaz de articular práticas pedagógicas que comportem a integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia (PPP, 2012, p 64). Vale ressaltar que o IFRN concebe a educação e o trabalho como dimensões essenciais no processo de emancipação coletiva e subjetiva.

Atentemo-nos às informações referentes à formação humana que foram expostas no parágrafo anterior. A EP e o IFRN são balizados pela formação humana integral – ou omnilateral – isso reflete em se preocupar com o desenvolvimento completo do sujeito, ou seja, de suas capacidades físicas, intelectuais, racionais, com vistas à promoção de sua autonomia através da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

A formação humana seria para Moura *et al.* (2015), um produto das relações sociais e de produção. A escola é vista como o espaço institucional onde existe parte da formação humana, sendo fruto de tais relações. O autor se utiliza de Marx e Engels para trabalhar o conceito de formação humana, que seria incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica. O conceito estaria relacionado ao trecho do texto de Marx intitulado *Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório* que fala sobre educação intelectual, física e tecnológica da classe trabalhadora e sintetizaria uma formação que abrange todas as dimensões da vida sendo, portanto, omnilateral. Para Marx, a politecnia é parte da formação integral. Ele ainda associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. É pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral.

Para Saviani (2003), a noção de politecnia deriva da problemática do trabalho. Ele toma como referência o trabalho como princípio educativo geral. E é o trabalho que caracteriza a realidade humana, sendo este o agir sobre a natureza, transformando-a, definindo a existência histórica dos homens.

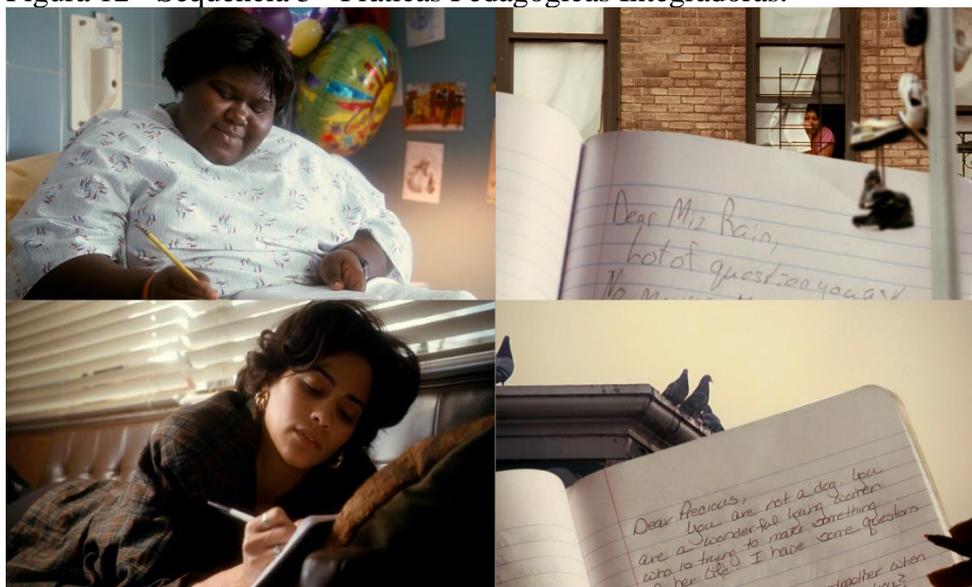
Para o autor a noção de politecnia vai se encaminhar na direção da superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Saviani (2003) entende que o processo de trabalho deve desenvolver, em

unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Todo trabalho humano envolve o uso dos membros, das mãos, da mente e do intelecto. A noção vai contra o conceito de taylorismo e daquilo que o ensino profissional emprega. Politecnia significa múltiplas técnicas, diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Com ela, o aluno terá de compreender todos os princípios científicos que conheceu e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental e também deverá ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe.

Se o sujeito é formado de modo completo para ser um cidadão, reconhecemos que a escola deve se preocupar com as situações de risco e vulnerabilidade vividas por seus alunos, como, por exemplo, aquelas relativas às violências de gênero. Afinal, se a escola não acolhe e ajuda suas estudantes que passam por essas situações, será que está realizando a formação humana integral? Tal questionamento nos faz lembrar da primeira escola frequentada por Preciosa. A carência de uma educação voltada à formação humana e a utilização de práticas pedagógicas que não acolheram a estudante tornaram sua vida educativa e pessoal ainda mais árdua.

Retomemos novamente as cenas do filme. A câmera nos leva até a imagem de Dona Rain, professora de Preciosa. Ela se encontra bem informal, deitada no sofá escrevendo em um diário. O que chama atenção na cena é a relação extraescolar entre aluna e professora. Enquanto Preciosa estava no hospital, se recuperando após dar à luz ao seu filho, a forma de avaliá-la e de manter a conexão era através do diário. Ambas se correspondiam e cultivavam uma conexão de intimidade bela e genuína. Ao longo da cena é possível perceber a grande preocupação da professora com a condição e formação humana de sua aluna.

Figura 12 - Sequência 5 - Práticas Pedagógicas Integradoras.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

A conduta pedagógica tomada por Dona Rain, sua acolhida e escuta às diferentes necessidades dos alunos nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas dentro do EMI e toda a dimensão humana que tal oferta deve disponibilizar.

O EMI vai muito além de uma oferta de EP, é uma proposição pedagógica que tem consigo a utopia de uma formação inteira, trata-se de um direito de todos ao processo formativo escolar que promova a autonomia do sujeito, desenvolva suas capacidades físicas e intelectuais para assim ampliar o mundo. Portanto, o EMI deve desenvolver um conteúdo político-pedagógico capaz de “promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

No contexto do EMI, pode haver diversas práticas pedagógicas, há vários procedimentos e seu uso dependerá da matéria, do aluno e das finalidades específicas. A integração como um princípio pedagógico está focada na necessidade de desenvolver as pessoas, na ampliação da sua compreensão de mundo e principalmente de sua realidade. Os sujeitos do ensino e da aprendizagem precisam revelar uma atitude humana transformadora. Além disso, para que as práticas pedagógicas se desenvolvam, elas requerem um ambiente material que considere a realidade, os sujeitos e a totalidade social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Todos esses aspectos aqui citados sobre integração e práticas pedagógicas nos fazem pensar nos sofrimentos sentidos pelas estudantes do EMI no CNAT. É imprescindível refletir sobre a realidade do aluno para além dos muros da escola, considerando que fatores externos podem afetar seu desenvolvimento no ambiente acadêmico. Para que haja práticas pedagógicas

e uma formação humana integral, a escola deve estar atenta aos sinais de sofrimento emanados pelos corpos de seus estudantes.

Na sequência da figura 12 é possível perceber a grande preocupação da Professora com a vida de Preciosa. Ao longo do diálogo, Dona Rain questiona sobre as situações de abuso, sobre a proteção e apoio da família na nova etapa de vida da protagonista. Preciosa carrega consigo feridas na alma e marcas no corpo que a fazem lembrar das situações de violência. Na mesma cena ela fala: “Dona Rain, queria poder parar de respirar.”, em muitos momentos do filme, a protagonista está com expressões faciais tristes e vagas, isso é reflexo dos sofrimentos sentidos por ela ao longo de sua vida cotidiana. Mas Dona Rain enxerga os sofrimentos de sua estudante e luta para ajudá-la, demonstra constantemente um imenso cuidado e realiza adaptações nas práticas pedagógicas que estejam concernentes à realidade de sofrimento de sua aluna e que venham a contribuir na superação de tais situações. A escola deve tomar atitudes em sala de aula, nos corredores, nos eventos, no currículo. O cuidado com os sofrimentos dentro do convívio escolar vai muito além de um atendimento psicológico, por isso é tão importante a mobilização frente a esse problema.

Para favorecer práticas pedagógicas, é preciso estar atento aos diversos arranjos pedagógicos e curriculares, sua escolha vai depender dos alunos, da maturidade dos professores, do compromisso docente com a formação integral e da transformação social. O currículo toma uma proporção de importância ímpar, ele que é espaço de contradição e de luta, de arena política de ideologia, de poder e cultura (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

Dentre os princípios que norteiam as ofertas do EMI no IFRN, está a “prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (PDI, 2019, p. 81). Fiquemos atentos ao segundo aspecto citado, a prática pedagógica contextualizada, segundo Machado (2010, p. 87), busca “considerar as diversas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão inseridos; entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação; contribuir para a sua libertação, para a sua transformação em sujeito crítico”. Os próprios conteúdos selecionados devem ser pensados segundo a realidade vivida e pelas experiências tidas no processo de vida dos sujeitos. A contextualização é um princípio muito importante na vida educativa, já que pode ser uma forma de ajudar a combater as situações de sofrimento. Analisar a realidade vivida pelos alunos, ouvi-los, observá-los e aplicar conteúdos concernentes à sua vida em sala são formas de ação e isso foi visto e sentido quando analisamos as práticas pedagógicas de Dona Rain durante o filme.

Mais uma vez direcionaremos nosso olhar para outra cena. Após sair de casa e começar a morar em um abrigo, Preciosa empenha-se nos estudos e ganha um prêmio de alfabetização. Na figura 13 é possível ver alegria no seu rosto e uma revalorização de sua autoestima, temos a sensação de que a personagem passa a construir uma inteligibilidade de ser preciosa para si mesma. A protagonista está em primeiro plano com o troféu na mão, dançando e comemorando a vitória. As cores vibrantes contribuem para deixar a atmosfera mais feliz expressando o quanto bem está a jovem que encontrou amor na escola, nos amigos e nos filhos.

Figura 13 - Emancipação.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

A segunda escola frequentada por Preciosa incentivou seu crescimento, deu o apoio necessário para uma mudança de vida e também contribuiu com um grande empoderamento. A escola alternativa desenvolveu uma educação mais humanizada, com práticas pedagógicas que estimularam seu crescimento pessoal e sua emancipação e utilizou uma formação que considerou todos os aspectos das dimensões humanas. É essa a conduta que uma escola deve tomar em relação aos seus alunos. Desenvolver uma educação omnilateral e preocupada com as vivências estudantis é essencial para a construção educativa, pessoal, social e profissional dos alunos. É assim que a escola se torna uma saída para as alunas em situação de violência. Tais estudantes têm sim saída e quando entram no mundo após sair de uma escola que verdadeiramente se importa com sua formação humana integral, elas encontram a emancipação e a liberdade que tanto desejam.

### 3 O ACOLHIMENTO ÀS PRECIOSAS NO IFRN: ESPAÇOS-TEMPOS INSTITUCIONAIS DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS<sup>16</sup>

- nossos poemas conjuram e gritam  
 O silêncio mordido  
 rebela e revela  
 nossos ais  
 e são tantos os gritos  
 que a alva cidade,  
 de seu imerecido sono,  
 desperta em pesadelos [...]  
 E não há mais  
 quem morda a nossa língua  
 o nosso verbo solto  
 conjugou antes  
 o tempo de todas as dores  
 E o silêncio escapou ferindo a ordenança  
 e hoje o anverso  
 da mudez é a nudez  
 do nosso gritante verso  
 que se quer livre.  
 (EVARISTO, 2017a, p. 84)

No capítulo anterior, sentimos o silêncio que ecoou dos documentos institucionais do IFRN. A partir da Análise Textual Discursiva, constatamos as ausências sobre a violência de gênero e o quanto ela pode ser tratada de forma genérica. Ambientes educacionais podem silenciar e oprimir seus estudantes, ferir e violentar a alma, e por assim dizer, causar dor e sofrimento (SILVA, 2018). Digo isso a partir de vivências próprias, fui calada, silenciada e ferida por conta de ações educativas e institucionais na minha vida acadêmica. Mas mesmo com esse silêncio, que me tomou por muito tempo, eu senti que “a poesia me visitava e eu nem sabia” (EVARISTO, 2017a, p. 9), a poesia da vida conjurou e gritou o silêncio mordido, rebelou e revelou os meus ais e fez meu ser despertar, pois as dores desses silêncios tocaram a minha alma e me incentivaram a pesquisar sobre mulheres e assim romperam e morderam o meu silêncio.

Ao pensar sobre o silêncio, sinto o quanto este me afetou e me construiu ao mesmo tempo. Pego-me no devaneio das memórias e lembranças das cicatrizes do passado que ainda doem em dias frios. Ao escrever sozinha sobre a dor do silêncio, busco a ressonância das vivências de outros em mim, traço minha *escrevivência* e construo um sonho-esperança de um silêncio mordido e rompido<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Parte do capítulo foi submetida no formato de artigo à revista Paradigma e está no prelo (aceito para publicação).

<sup>17</sup> Em referência ao poema *Ao escrever* de Conceição Evaristo (2017).

Em *Minha história das mulheres* (2007) Michelle Perrot demonstrou seu desconforto com o silenciamento e invisibilidade feminina ao longo da história, construindo um trabalho de biografias de vidas de mulheres em seu conjunto, não de mulheres específicas. No livro, a autora se põe como testemunha e atriz e conta sua própria experiência, tendo em vista que seu relato foi bem “significativo da passagem do silêncio à palavra e da mudança de um olhar que, justamente, faz a história ou, pelo menos, faz emergir novos objetos no relato que constitui a história, a relação incessantemente renovada entre o passado e o presente” (PERROT, 2007, p. 12). A historiadora francesa enaltece as mulheres reforçando a ideia de que temos história e somos sujeitos ativos.

Michelle Perrot (2007, p. 16) acentua que “a história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso.” A partir desse argumento, a autora trabalha a ideia de que por muito tempo as mulheres ficaram fora desse relato, destinadas ao obscuro, estando fora do tempo e do acontecimento, em um “silêncio de um mar abissal”. Enfatiza a invisibilidade feminina nos espaços públicos e de saber, e sua maior atuação dentro do seio familiar e doméstico. Elas foram por muito tempo invisíveis e o seu silêncio fazia parte da ordem das coisas. Sua fala em público e seu corpo amedrontam a sociedade, seus sobrenomes não podiam ser transmitidos para as gerações, elas possuíam apenas nomes.

Há também um silenciamento das fontes, são deixados poucos vestígios diretos e escritos até pelo fato de o acesso feminino à escrita ter sido mais tardio. Os cronistas, quando vão realizar algum relato sobre as mulheres, são prolixos, sem profundidade nas informações o que gera mais silêncios, nas pinturas elas não são descritas em sua essência, mas somente representadas. Perrot (2007, p.17) acentua: “Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual às épocas, da qual voltaremos a falar mais adiante.” O silêncio das mulheres ainda é maior nos relatos históricos. É possível identificar as ausências desde os primeiros historiadores gregos, passando pelas crônicas medievais, nas quais ilustra-se fortemente o homem público. Nos séculos XVIII e XIX, há uma abertura um pouco maior para as mulheres, pois nesse período a História adquire estatuto científico no interior das Ciências Humanas e junto a isso uma gama de escritoras mulheres surgem, elas escrevem sobre biografias de santas, rainhas, cortesãs. Entre as duas grandes guerras mundiais, nota-se um cenário mais favorável ao rompimento do silenciamento feminino. É nesse momento que as mulheres têm acesso à universidade e aflora um interesse pela história das mulheres.

Perrot (2007) nos mostra como esse silêncio vai sendo rompido a partir da construção da História das Mulheres, o advento disto se dá na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, a partir

dos anos 1960 e na França, na década de 1970. Ela destaca que para isso acontecer, fatores científicos, sociológicos e políticos foram essenciais. Sobre este primeiro indicativo, nota-se que em 1970 as Ciências Humanas vão tomando uma nova forma e, nelas, coloca-se a questão das mulheres como sujeitos. Nesse processo, a família torna-se um tema mais recorrente, novos personagens são postos no centro do debate, as crianças, jovens e mulheres ficam cada vez mais presentes nas discussões. Segundo a autora, Philippe Ariès, Georges Duby e Michel Foucault são grandes responsáveis por dar início à escrita de uma história cheia de mudanças e que incluía as mulheres. Dos fatores sociológicos destaca-se a forte presença feminina nas universidades, tanto como discentes, quanto como docentes. Dos políticos evidencia-se o movimento de liberação das mulheres, desenvolvido em 1970. A partir de então, segundo Michelle Perrot, nasce o desejo de uma outra história das mulheres e ela coloca: “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio?” (PERROT, 2007, p. 16).

Romper e morder o silêncio é um ato revolucionário. Como vimos, ao longo da história, o silêncio foi um aspecto marcante na vida das mulheres, mas em determinado momento ele foi sendo rompido e até hoje lutamos arduamente para não sermos silenciadas e invisibilizadas. No presente capítulo, tais temáticas marcam as questões que debateremos. Nós estudaremos como o IFRN tem acolhido suas Preciosas através dos espaços-tempos institucionais das Práticas Integradoras, estando inclusos nestes, a Assistência Estudantil e os projetos de pesquisa e extensão. Para tanto, faremos um diagnóstico dos Projetos que abordam a violência de gênero. Também abordaremos sobre os limites e possibilidades das práticas pedagógicas em torno da violência de gênero. E construiremos um debate sobre a presença de uma equipe multiprofissional como espaço de acolhimento para nossas estudantes. Constatamos que os espaços-tempos institucionais precisam fazer barulho no silêncio, necessitam morder o silêncio. Esses espaços devem conjugar o tempo de todas as dores e deixar escapar o silêncio que fere a ordenança institucional, deixando a nudez sobressair à nudez e fazer o gritante verso ser livre.

Os projetos são uma forma de falar, de quebrar o silêncio dos assuntos envolvendo a violência de gênero. Preliminarmente, identificamos a existência de poucos projetos sobre a nossa temática de pesquisa. O silêncio proveniente da ausência de projetos desse tipo consegue ser quebrado pela existência dos poucos. E são esses poucos que nos fazem ter esperanças de construir uma instituição melhor para nossas Preciosas, com práticas pedagógicas integradoras. Compreendemos enquanto práticas pedagógicas integradoras importantes para promover liberdade e transgressão: o conjunto de ações que provoque o debate sobre a violência de

gênero, unido a isso também é essencial, trazer à tona os projetos de pesquisa e extensão, fazer falar e ouvir as estudantes.

Portanto, um elemento importantíssimo para o enfrentamento às situações de sofrimento e violência no IFRN é a Assistência Estudantil. Salientamos que ela se caracteriza por ser um processo educativo e um direito social dos estudantes “por meio da garantia do direito à educação pública de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes” (PDI, 2019, p. 103). Sendo uma política composta por programas, projetos e serviços que fortalecem o ensino-aprendizagem e auxiliam os estudantes de baixa renda e se dividem em dois eixos. Um deles é o universal, com a finalidade de contribuir na formação integral e na saúde biopsicossocial dos estudantes e que não estão ligadas aos critérios socioeconômicos; o segundo eixo é o do apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, este trata-se do “atendimento a grupos sociais específicos, cujo objetivo é intervir nas relações sociais e nas questões de ordem socioeconômica que afetam e/ou dificultam a permanência desses estudantes na Instituição” (PDI, 2019, p. 103).

O PDI (2019, p. 103) ainda acrescenta que a atuação institucional se dá em quatro áreas: “acesso e permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte; e assuntos transversais.” Ressaltaremos quatro dos princípios que regem as ações implementadas nessas áreas:

Igualdade de oportunidade no atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, respeitando-se o princípio da equidade social; Respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, vedando-se qualquer situação vexatória para a obtenção do atendimento; [...] A Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFRN visa concretizar os seguintes objetivos gerais: Intervir nas questões de vulnerabilidade social contemporânea que interferem nas condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes; Contribuir para a qualidade de vida dos estudantes no sentido de possibilitar igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas;

No que diz respeito ao apoio às atividades acadêmicas e à formação integral dos estudantes, a política de Assistência Estudantil do IFRN desenvolve ações que estão ligadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e a ações de assistência ao estudante que são promovidas por profissionais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, dentre outros.

Utilizo-me mais uma vez das palavras de Conceição Evaristo (2017a) para escrever este capítulo e mostrar como o IFRN tem acolhido suas Preciosas. Depois de morder o silêncio, percebi que não há mais quem morda a minha língua. Meu verbo solto na escrita desta dissertação conjurou o tempo de todas as dores, das Preciosas e minhas, e o silêncio escapou ferindo a ordenança. Hoje, a nudez da minha gritante *escrevivência* apaga a mudez do passado

e me faz livre das amarras que outrora sufocaram e me calaram. Hoje, o silêncio se faz presente como paz e não opressão, e luto da minha forma para não ser silenciada nem invisibilizada.

### 3.1 DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO

As práticas pedagógicas pensadas em um IF devem visar a aproximação entre estudantes, professores e demais servidores, sendo enquadradas em torno de um projeto de humanização que proporcione uma leitura ampla da realidade. É necessário que sejam práticas ligadas a um projeto de uma pedagogia social, que gere autonomia nos estudantes e que possa intervir na sua realidade. Portanto, práticas pedagógicas são práticas intencionais de ensinar e de aprender (ARAÚJO, 2014). Algum ato “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados” (FRANCO, 2016, p. 536). A prática pedagógica é tecida como práxis quando configura uma ação participativa e consciente e não está somente atrelada aos professores nem à sala de aula.

Para realizar o diagnóstico sobre as práticas pedagógicas relativas à violência de gênero do IFRN fizemos uma varredura nos projetos de pesquisa e extensão presentes no SUAP e aplicamos um Formulário *Google* disponibilizado aos servidores do IFRN por e-mail e *WhatsApp*. Nos subtópicos a seguir, teremos contato com os resultados.

#### 3.1.1 Varredura pelo SUAP

Durante o mês de março de 2020 fizemos uma varredura pelo SUAP com o intuito de diagnosticar os projetos de pesquisa e extensão sobre violência de gênero desenvolvidos pelo IFRN que estavam cadastrados no sistema.

### 3.1.1.1 Projetos de pesquisa

Para realizar a busca nos projetos de pesquisa do IFRN <sup>18</sup>seguimos o seguinte caminho: nas abas laterais do SUAP clicamos em pesquisa, projetos, relatórios e filtramos por *campus*. O sistema mostrou a existência de 3779 projetos de pesquisa, consultamos um por um a partir da leitura breve dos títulos. Selecionamos inicialmente 34 projetos que tivessem relacionados a gênero, violência, mulher, feminino, sexualidade, abuso sexual, esse foi nosso critério de escolha. Nos atentávamos para o título do projeto e resumo e salvávamos os dados principais em um arquivo *word*, coletávamos o nome do projeto, situação, área de conhecimento, *Campus* e objetivo. Posteriormente fizemos uma segunda seleção que tinha como objetivo incluir somente os projetos que tivessem relação com a violência de gênero. Nesse momento conseguimos o número de 2 projetos de pesquisa que estão vinculados a tal tema direta ou indiretamente.

Ambos objetivavam criar aplicativos para facilitar a denúncia de violência contra a mulher. O projeto *NISIA - Aplicativo da Mulher Potiguar* foi concluído em 2017 e era centrado na violência doméstica. Tem sua fundamentação embasada em leis como a Lei Maria da Penha e Lei de Feminicídio. Percebemos que não só alunas do IFRN poderão ser beneficiadas com tal projeto, mas familiares do sexo feminino e à todas as mulheres potiguares também serão, no que diz respeito a violência vivenciada no lar. O projeto SAUVA foi concluído em 2018 e desenvolvido no *Campus Zona Norte*, ele estava concentrado na área de conhecimento da Engenharia Elétrica. Objetivava dar auxílio às mulheres em momentos de risco, nos quais ela estivesse passando por alguma violência. O aplicativo estaria instalado no *smartphone* da mulher e quando ela passasse por algum ato de violência poderia acionar o sistema que buscaria ajuda automática. No quadro a seguir, podemos observar uma síntese da nossa varredura:

Quadro 4 - Projetos de pesquisa sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Objetivo do projeto	<i>Campus</i>
NISIA - Aplicativo da Mulher Potiguar	Concluído em 2017	Ciência da Computação (Ciências Exatas e da Terra)	Desenvolver um <i>software</i> que permita aos órgãos de segurança do estado do Rio Grande do Norte atender a sociedade na aplicação da "Lei Maria da Penha" garantindo agilidade, eficácia e ética de suas ações naquilo que for inerente ao atendimento à violência doméstica contra mulheres.	Natal Central (CNAT)

<sup>18</sup> Em abril de 2020 abrimos um processo junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) do IFRN e solicitamos autorização para acesso a todos os projetos de pesquisa com o período de visualização até o final da presente pesquisa.

SAUVA – Sistema de Auxílio Contra Violação Sexual à Mulher	Concluído em 2018	Engenharia Elétrica (Engenharias)	O SAUVA tem o propósito de auxiliar mulheres em momento de risco, por meio de um sistema interligado ao seu smartphone, com objetivo de evitar a violação sexual e, conseqüentemente, todos os problemas que ela ocasiona à mulher.	Zona Norte (ZN)
--	-------------------	-----------------------------------	---	-----------------

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Apesar de encontrarmos apenas 2 projetos de pesquisa, consideramos o achado positivo, pois os projetos estão classificados como concluídos. No relatório do projeto SAUVA, encontramos a seguinte assertiva sobre os resultados alcançados: “Conseguimos desenvolver um protótipo de tamanho bastante reduzido. Realizamos pesquisa de campo sobre o projeto, com excelente aceitação”. O projeto foi apresentado em eventos como Mocitec-ZN, MOCINN (Imperatriz) e CIEFW (Colômbia). Por fim, no documento consultado, também encontramos a informação de que o projeto teria sido concluído com sucesso e os objetivos propostos foram alcançados.

Sobre o projeto Nisia, em seu relatório há a informação de que ele também foi concluído com sucesso, alcançou os objetivos esperados. Os resultados foram divulgados na comunidade acadêmica do IFRN e o protótipo vem sendo divulgado via redes sociais e editais de incentivo à pesquisa, isso em 2017.

É interessante perceber o caráter integrador dos dois projetos de pesquisa. Ambos são das áreas de tecnologias, um direcionado a Ciência da Computação (Ciências Exatas e da Terra) e outro a Engenharia Elétrica (Engenharias), mas fazem um movimento importante em direção à defesa da vida das mulheres, se aproximando de temáticas mais fortemente discutidas nas Ciências Humanas e Sociais.

### 3.1.1.2 Projetos de extensão

Para a varredura dos projetos de extensão, seguimos o seguinte caminho: nas abas laterais do SUAP clicamos em Extensão, Projetos, Projetos. O sistema mostrou 3536. Seguimos o mesmo critério de seleção da busca por projetos de pesquisa. No primeiro momento selecionamos 68 projetos que estivessem relação com a temática de gênero, violência, mulher, feminino, sexualidade, abuso sexual e salvamos os dados em um arquivo *Word*. No segundo momento, direcionamos nossa observação para os projetos ligados diretamente à violência de gênero e o número desceu para 3 projetos de extensão.

O projeto *Conscientização e combate à violência contra as mulheres no município de Lajes / RN* tinha como objetivo realizar atividades com os moradores da cidade de Lajes para

conscientizá-los sobre a violência contra a mulher, tendo em vista que os alunos do IFRN – Lajes (LAJ) relatavam que o alto índice de violência era comum na cidade. O intuito do projeto era muito bom, mas sua situação no sistema estava como “não enviado”.

O projeto *Por que azul ou rosa?: Refletindo sobre equidade de gênero no campo* prometia debater sobre aspectos relacionados a gênero e incluía nas discussões, a violência. Infelizmente o projeto não foi aceito.

O último projeto de nossa lista prometia realizar oficinas de Robótica Educacional no projeto PROAMA, que fica situado na Maternidade Escola Januário Cicco e acompanha crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente. O projeto *Abordagem da Ferramenta Robótica Educacional no Projeto PROAMA: Crianças e Adolescentes abusados sexualmente* iria proporcionar aos jovens uma ferramenta que os auxilie na reinserção social e educacional através da Robótica Educacional. E mapear os principais danos causados pelo abuso sexual, e a eficácia dessa ferramenta no auxílio a crianças e adolescentes abusadas sexualmente. Infelizmente o projeto não foi aceito.

Quadro 5 - Projetos de extensão sobre Violência de Gênero encontrados no SUAP.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Objetivo do projeto	Campus
Conscientização e combate à violência contra as mulheres no município de Lajes / RN	Não Enviado	Sociologia (Ciências Humanas)	O presente projeto de extensão busca realizar, junto à comunidade do município de Lajes, atividades, tais como palestras, rodas de conversas e exibição de filmes que tenham como eixo norteador a temática “violência contra as mulheres”.	Lajes (LAJ)
Por que azul ou rosa?: Refletindo sobre equidade de gênero no campo	Não aceito	Serviço Social (Ciências Sociais Aplicadas)	Fomentar espaços de discussão e educação social que favoreçam a promoção da equidade de gênero no campo, contribuindo para o desenvolvimento social local, na superação de preconceitos e das diversas violências que envolvem a questão de gênero.	Caicó (CA)
Abordagem da Ferramenta Robótica Educacional no Projeto PROAMA: Crianças e Adolescentes abusados sexualmente	Não aceito	Ciência da Computação (Ciências Exatas e Da Terra)	Implementar e acompanhar oficinas de Robótica Educacional aplicadas no projeto PROAMA, situado na Maternidade Escola Januário Cicco. O projeto contará com alunos dos níveis técnicos e tecnológicos do IFRN, com o objetivo de aplicar essa ferramenta para o auxílio e contribuição da ressocialização de crianças e adolescentes abusadas sexualmente.	Natal Central (CNAT)

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Concluímos que os projetos envolvendo diretamente o tema da violência de gênero ainda são escassos no IFRN. Nos deparamos com uma quantidade maior dos projetos de extensão, mas pela informação da situação, nenhum entrou em execução. Um não foi enviado e dois não foram aceitos. Ou seja, diante das informações que tivemos no SUAP, não existem projetos de extensão que trabalhem, ou trabalharam, diretamente com o tema da violência de gênero. Há projetos que podem debater ou debateram sobre a temática, mas como um assunto paralelo que seria desencadeado por uma discussão vinculada a outra temática principal. Nesses projetos, a violência de gênero não estaria explícita em seus relatórios, mas subentendida. Por isso, não consideramos a sua inclusão dentro do diagnóstico.

### 3.1.2 Formulário *Google*

No dia 14 de dezembro de 2020, começamos a circular um Formulário *Google*<sup>19</sup> nos meios virtuais. Incluímos no *e-mail* de professores e técnicos administrativos do IFRN e nos grupos de *WhatsApp* do IFRN. O formulário foi constituído por duas partes, a primeira mais direcionada à carreira do profissional que estava respondendo e a segunda direcionada aos projetos realizados por tal servidor.

A primeira pergunta tomou como foco o cargo dos participantes: *Qual é o seu cargo no IFRN?* Foram obtidas 123 respostas, sendo 65% de docentes (80 pessoas) e 35% de técnico-administrativos (43 pessoas). Comparamos essas informações aos números gerais de servidores da instituição e calculamos a porcentagem. Para realizar isso, consultamos os dados estatísticos de servidores fornecidos em 24 de fevereiro de 2021 no Portal da Instituição. Existem 3.462<sup>20</sup> servidores, se comparado ao nosso número de respostas, constatamos que apenas 3,6% dos servidores responderam ao formulário. Dentro deste quantitativo maior, 1.510 são docentes (1.506 ativos permanentes + 4 ativos em outros órgãos-cedidos), ao comparar com as respostas concluímos que 5,3% dos docentes responderam ao questionário. O instituto possui 1.155 técnico-administrativos (1.137 ativos permanentes + 18 ativos em outros órgãos-cedidos), o que equivale a 3,7% dos participantes do formulário. A seguir é possível examinar as informações sobre os cargos dos profissionais participantes (Gráfico 7) e as estatísticas dos

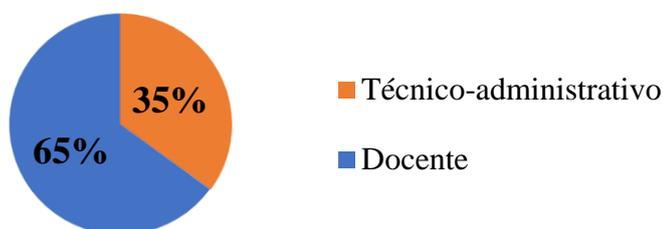
---

<sup>19</sup> Uma ferramenta gratuita do *Google* que permite criar formulários *online* e coletar respostas rapidamente. É possível construir perguntas e respostas personalizadas de múltipla escolha ou discursivas.

<sup>20</sup> Contando com servidores ativos permanentes, aposentados, cedido/requisitado, ativo em outro órgão, excedente a lotação, com exercício descentralizado carreira, exercício provisório, colaborador PCCTAE e magistério, contrato professor substituto, contrato professor visitante, estagiário, beneficiário pensão. Informações retiradas do Portal do IFRN: <https://portal.ifrn.edu.br/servidores/arquivos/quadro-de-referencia-dos-servidores/quadro-de-referencia-de-servidores-em-2021> Acesso em: 05 de agosto de 2021.

percentuais das respostas, levando como categoria de análise a quantidade geral servidores, nos cargos de docentes e técnicos-administrativos (Tabela 2):

Gráfico 7 - Cargos dos profissionais participantes.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

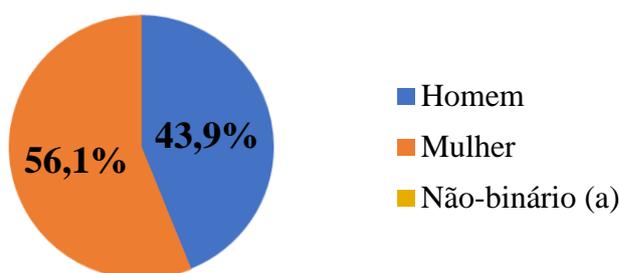
Tabela 2 - Percentual das respostas obtidas no Formulário Google sobre os cargos dos profissionais participantes.

Categorias de análise	Total	Número de respostas	%
Quantidade geral dos servidores	3.462	123	3,6
Docentes	1.510	80	5,3
Técnicos-administrativos	1.155	43	3,7

Fonte: Portal do IFRN (2021)

A segunda pergunta girou em torno no gênero dos participantes, foi questionado: *Como você se identifica quanto à identidade de gênero?* Apesar de um número um pouco equilibrado, a presença feminina foi mais notada, 56,1% eram mulheres, 43,9% homens e nenhum se considerou não-binário (a). A seguir podemos analisar o gráfico da referida questão:

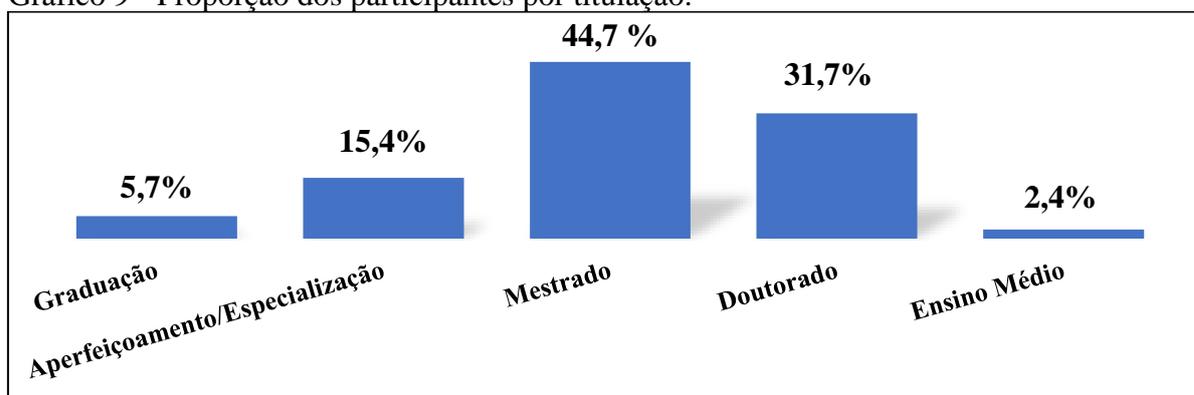
Gráfico 8 - Proporção dos participantes por gênero.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

A terceira questão do formulário tratou da titulação dos participantes, como opção foi identificado mestrado que se destacou por 44,7% (55 participantes), em segundo lugar o doutorado contou com 31,7%, (39 participantes), seguidos pelo aperfeiçoamento/especialização com 15,4% (19 participantes), graduação com 5,7% (7 participantes) e, por último, o Ensino Médio com apenas 2,4% (3 participantes). Podemos observar o gráfico dessa questão abaixo:

Gráfico 9 - Proporção dos participantes por titulação.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

A quarta pergunta discorreu sobre os *campi* de atuação dos profissionais participantes. Dos 23 *campi* sinalizados, podemos destacar o CNAT com 24,4% (30 participantes), o Natal - Zona Norte com 8,9 % (11 participantes), seguidos por um empate entre Santa Cruz e Ceará-Mirim, com 8,1% cada (10 participantes). Podemos conferir as informações na tabela a seguir:

Tabela 3 - Distribuição dos participantes por *campi*.

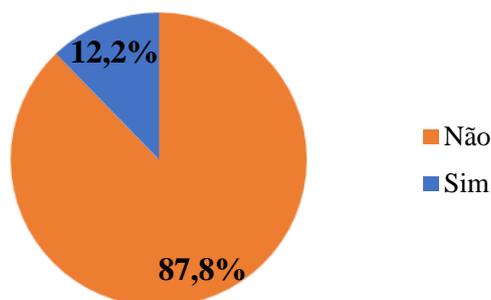
<i>Campus</i>	Quantidade de participantes	Porcentagem
Apodi	4	3,3%
Caicó	1	0,8 %
Canguaretama	2	1,6 %
Ceará-mirim	10	8,1 %
Currais novos	7	5,7 %
Ipanguaçu	4	3,3 %
João Câmara	1	0,8 %
Jucurutu	0	0
Lajes	5	4,1%
Macau	2	1,6 %
Mossoró	5	4,1 %
Natal - Central	30	24,4 %
Natal - Cidade Alta	2	1,6 %
Natal - Zona Leste (EaD)	5	4,1 %
Natal - Zona Norte	11	8,9 %
Nova Cruz	4	3,3 %
Parelhas	2	1,6 %
Parnamirim	4	3,3 %
Pau dos Ferros	4	3,3 %
Santa Cruz	10	8,1 %
São Gonçalo do Amarante	6	4,9 %
São Paulo do Potengi	3	2,4 %
Reitoria	1	0,8 %

Fonte: Elaboração própria em 2021.

A quinta pergunta versou sobre o desenvolvimento dos projetos, tendo como enunciado: *NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, já desenvolveu e/ou desenvolve algum projeto de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão envolvendo a temática da violência de gênero?* A maioria dos

participantes respondeu que não desenvolveu projetos sobre tal tema, o que se soma 87,8% e apenas 12,2 % responderam que sim. Ou seja, dentro dos 123 participantes somente 15 desenvolveram projetos. No gráfico abaixo, é possível analisar as informações:

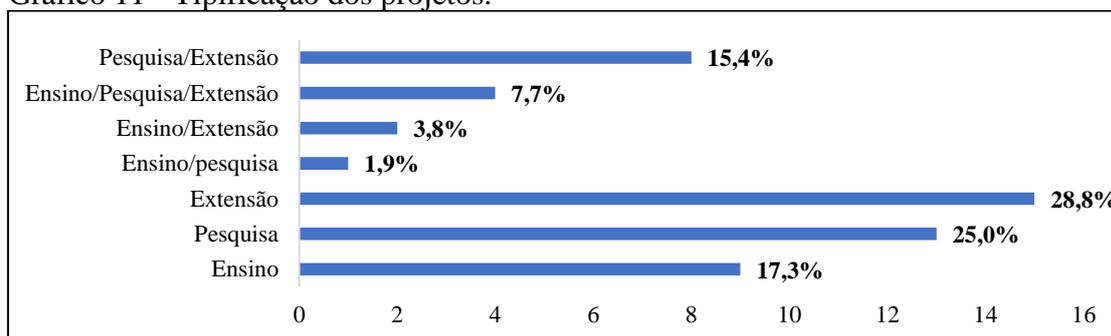
Gráfico 10 - Questão sobre desenvolvimento de projeto.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

Na sexta pergunta notamos que o número de respostas diminuiu. Das 123 respostas, obtivemos apenas 52. A questão tratou sobre a natureza dos projetos. Como respostas a essa questão sinalizamos três opções: pesquisa, extensão e ensino. Alguns participantes marcaram as três opções, outros duas ou uma. Sendo que 28,8% foram identificados como de extensão, 25% de pesquisa e 17,3% de ensino. 15,4% marcaram as opções pesquisa/extensão e 7,7% Ensino/Pesquisa/Extensão. É possível notar que nem todos responderam à questão e houve respostas de participantes que não desenvolveram projetos relacionados à temática da violência de gênero, podemos analisar as informações de modo mais detalhado no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Tipificação dos projetos.

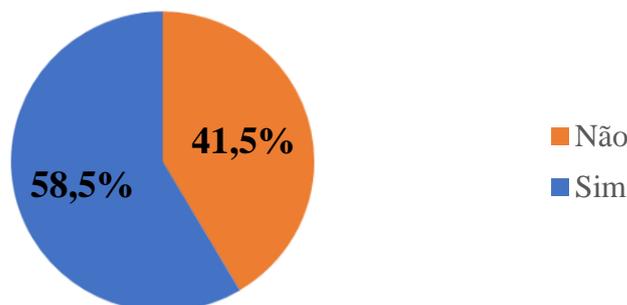


Fonte: Elaboração própria em 2021.

A sétima questão teve como enunciado: *O(s) projeto(s) CONCLUÍDOS ou EM DESENVOLVIMENTO nos últimos TRÊS ANOS tiveram/têm alunas do Ensino Médio Integrado como participantes da pesquisa (da amostra, não necessariamente da equipe)?* Nessa pergunta obtivemos 65 respostas com a formação de um gráfico relativamente

balanceado. Cerca de 41,5% (27 participantes) responderam que não tiveram/tem alunas no EMI como participantes, em contrapartida sobressaiu um número 58,5% (38 participantes). O que mostra a presença positiva de alunas se envolvendo em projetos no IFRN.

Gráfico 12 - Participação das alunas do EMI nas amostras dos projetos.



Fonte: Elaboração própria em 2021.

A segunda parte do nosso formulário contou com os dados sobre os projetos que foram concluídos ou que estão em desenvolvimento ao longo dos últimos 3 anos. Fizemos duas questões discursivas: a primeira pedindo para que o participante descrevesse o título do projeto e a segunda sobre o objetivo geral do projeto. Obtivemos 24 respostas, filtramos as que se relacionavam à temática de gênero, e a partir disto o número desceu para 10 resultados. Fizemos os cruzamentos dos resultados obtidos no quadro a seguir:

Quadro 6 - Projetos sobre Gênero disponibilizados no Formulário *Google*.

Título do projeto	Objetivo geral de seu projeto
<b>Versões do feminino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emancipação feminina das integrantes do Apoio a Mulheres Estudantes <i>Campus</i> Ceará-Mirim (AME-CM) e Apoio a Mulheres Estudantes <i>Campus</i> Zona Norte (AME-ZN) e de participantes das ações do projeto.</li> <li>- Conscientização de violências contra a mulher através de práticas com meninas e meninos de escolas públicas de CM e ZN, e outros <i>campi</i> que assim desejarem participar de nossas ações conscientizadoras e despertadoras de mudanças sociais;</li> <li>- Abertura dos Núcleos de Gênero nos <i>campi</i> CM e ZN.</li> </ul>
<b>Trabalho, Mulheres, Artes e Sustentabilidade (TRAMAS)</b>	Capacitar (qualificar) mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio da oferta de Cursos FIC.

<b>Abelha Operária Empoderada: geração de renda utilizando os produtos apícolas</b>	Qualificar mulheres a partir de 18 anos de idade em situação de vulnerabilidade social na área de fabricação de licores (de fruta e a base de mel), de sabonetes (própolis, pólen, ervas medicinais, sabonetes temáticos de acordo com período do ano, em barra e líquido), no reaproveitamento de Alimentos, na promoção do empoderamento feminino na inserção do mercado de trabalho por meio do empreendedorismo. Promover o envolvimento dos alunos e alunas de apicultura do segundo ano do técnico integrado a fim de fortalecer a identidade do público alvo e a responsabilidade social e o desenvolvimento regional local, documentando a memória local a arte de fazer e as questões de gênero na região.
<b>Representação e participação da Mulher na Arte Moderna</b>	Perceber a mulher enquanto produtora de arte e refletir sobre a representação do feminino nas obras de arte (1900 a 1950).
<b>Discutindo Gênero e Sexualidade no IFRN/Campus SGA: uma proposta de reflexão e inclusão da diversidade juntos aos estudantes do IFRN/SGA.</b>	Realizar uma análise sobre as discussões de gênero e sexualidade na percepção dos educandos dentro do ambiente escolar, promovendo o respeito na escola para que a diversidade não seja tratada na perspectiva da exclusão, do desrespeito e da violência. Seguindo o lema clássico dos movimentos sociais “diferentes, não desiguais”.
<b>Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos</b>	Analisar as percepções das/os docentes do <i>campus</i> Currais Novos do IFRN acerca das relações de gênero em seu ambiente de trabalho e como o gênero afeta a prática e as relações entre os sujeitos.
<b>Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara</b>	Investigar a ocorrência do assédio moral nas relações estudantis das alunas do <i>campus</i> João Câmara.
<b>Nota explicativa: o que desenvolvo não é um projeto do modo como você classifica, mas uma prática incorporada à minha atividade de ensino, que é sempre pôr para análise e discussão textos literários e não literários que envolvam a temática de gênero (incluindo a questão da violência física e simbólica), etnia, racismo, etc.</b>	Ler e analisar textos de gêneros diversos que problematizem questões inerentes à sociedade brasileira.
<b>Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019 e FIC- Pensamento Crítico Contemporâneo Feminista</b>	Levantamento relevante para avaliação de dados sobre violência da mulher no município de Lajes/RN, onde não existem dados disponíveis sobre esta problemática. A partir deste estudo, poderão ser pensadas ações sociais para apoio das mulheres que sofrem/sofreram algum tipo de violência no município.
<b>Vivendo a pandemia na docência: vozes mulheres no IFRN</b>	Analisar a realidade da docência das professoras do IFRN durante a pandemia COVID 19.
<b>Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola</b>	Desenvolver ações artísticas e pedagógicas voltadas para a resposta dos seguintes questionamentos "O que gostaria de falar em discurso que poderia se tornar uma obra de artes?" e as questões de violência contra mulher surgiram de necessidades apontadas pelos discentes. Esse projeto foi vencedor do prêmio "Arte na Escola Cidadã 2020".

Fonte: Elaboração própria em 2021.

Nos chamou atenção o caráter integrador de 6 projetos mencionados. Fizemos uma busca por eles pelo SUAP para ter acesso ao relatório geral e obter mais informações. Compilamos alguns dados que não foram adquiridos no formulário *Google* sobre os projetos no quadro abaixo:

Quadro 7 - Dados coletados no SUAP sobre os projetos disponibilizados no Formulário *Google*.

Nome do projeto	Situação	Área de conhecimento	Campus	Tipo de projeto
<b>Versões do feminino.</b>	Concluído Início da execução: 13/04/2020 Término da execução: 12/03/2021	Educação (Ciências Humanas)	Zona Norte	Extensão
<b>Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos</b>	Concluído Início da execução: 18/08/2020 Término da execução: 19/03/2021	Educação (Ciências Humanas)	Currais Novos	Pesquisa
<b>Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara</b>	Não encontramos registro no SUAP			
<b>Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019.</b>	Concluído Início da execução: 31/05/2020 Término da execução: 31/12/2020	Ciência Política (Ciências Humanas)	Lajes	Pesquisa
<b>Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola</b>	Não encontramos registro no SUAP			

Fonte: Elaboração própria em 2021.

O Projeto de extensão *Versões do feminino* foi iniciado em abril de 2020 e finalizado em março de 2021, sendo assim, sua situação está como concluída, ele se enquadra na área de conhecimento de Educação (Ciências Humanas). E preocupa-se em debater assuntos que envolvem a desigualdade de gênero. Dentro de sua metodologia foram inclusas palestras sobre Violência de Gênero, inclusive nos convidaram para uma tarde de debates em torno do filme *Preciosa: uma história de esperança*. Vale ressaltar que um dos objetivos do projeto versa sobre a conscientização da violência contra a mulher, a partir de práticas com meninas e meninos em escolas públicas de Ceará-Mirim e na Zona Norte, assim como no próprio *campus* e em outros.

O projeto de pesquisa *Relações de gênero na docência: um estudo sobre a percepção das/dos docentes no IFRN Campus Currais Novos* foi iniciado em agosto de 2020 e concluído em março de 2021. Sua área de atuação estava centrada na Educação (Ciências Humanas). Ele almejava analisar as relações de gênero com foco no ambiente de trabalho dos docentes. Em meio aos debates, podem ser notadas as questões sobre desigualdade, papel das mulheres na docência e na ciência, ações discriminatórias e violentas no trabalho.

O caráter integrador do projeto *Direito e o assédio moral nas relações estudantis do IFRN Campus João Câmara* dialoga fortemente com nossa pesquisa, mas sinalizamos que não conseguimos encontrar o seu registro no SUAP. Fizemos nossa constatação sobre a aproximação da temática do projeto com a presente dissertação a partir das informações fornecidas no Formulário.

Nos chamou atenção também a prática pedagógica de um participante. Ele sinalizou que não desenvolve um projeto de pesquisa ou extensão, mas incorpora dentro de sua prática de ensino a inclusão da análise e debate de textos literários e não literários que envolvam a temática de gênero, incluindo, assim, a violência.

O projeto de pesquisa *Análise Comparativa dos Índices Oficiais de Violência Contra as Mulheres no Município de Lajes/RN nos anos de 2018 a 2019* tem dentro de suas práticas os debates sobre violência contra a mulher, ele objetiva realizar um levantamento para avaliação dessa violência dentro do município de Lajes/RN, pois não há dados sobre essa problemática. O projeto foi iniciado em maio de 2020 e finalizado em dezembro do mesmo ano, sua área de conhecimento é Ciência Política (Ciências Humanas). Salientamos que também não encontramos o projeto *Artes Cênicas Pulando o Muro da Escola* dentro dos registros do SUAP, mas pelo relato do participante, percebemos que o objetivo geral não é direcionado à violência de gênero, contudo, tal questão vai aparecer como resultado do diálogo com os discentes.

Pontuamos que os projetos destacados relativos à violência de gênero foram iniciados em um período posterior à varredura que fizemos em março de 2020, esse deve ser o possível motivo para não os termos encontrado no sistema. A partir das informações disponibilizadas, constatamos que os 6 projetos comentados demonstraram aplicar um caráter integrador nas suas práticas, desenvolvendo uma perspectiva voltada para a Formação Humana Integral na EPT, pois trabalham temáticas que se preocupam com a constituição do indivíduo de forma física, afetiva, social, psicológica, ética, moral e cultural. Diante da leitura que fizemos, concluímos que os projetos possuem uma relevância ímpar para transformar a realidade de vida de seus envolvidos. Os projetos de pesquisa e extensão são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acolham nossas Preciosas, mas outros espaços-tempos podem ser mais bem desenvolvidos no IFRN, discorreremos sobre essas possibilidades nos próximos tópicos.

### 3.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TORNO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Em meio ao medo instalado e à necessária coragem, ensaiamos movimentos ancorados na recordação das proezas antigas de quem nos trouxe até aqui. E, apesar das acontecimentos do banzo, seguimos. Nossos passos vêm de longe... Sonhamos para além das cercas. O nosso campo para semear é vasto e ninguém, além de nós próprios, sabe que também inventamos a nossa Terra Prometida. É lá que realizamos a nossa sementeira. Em nossos acidentados campos – sabemos pisar sobre as planícies e sobre as colinas – a cada instante os nossos antepassados nos vigiam e com eles aprendemos, atravessar os caminhos das pedras e das flores. É deles também o ensinamento de que as motivações das flores são muitas. Elas cabem no quarto da parturiente, assim como podem ser oferendas para quem cumpriu a derradeira viagem. (EVARISTO, 2017a, p. 107).

Nos utilizamos mais uma vez das palavras poéticas de Conceição Evaristo para trazer nossa *escrevivência* neste texto acadêmico. Em meio ao medo instalado pelos debates que circulam as questões de violência, sofrimento, silenciamento e invisibilidade, nos deparamos com a necessária coragem. Recordamos as proezas dos tópicos anteriores que nos fizeram chegar até aqui, para pensar nos limites e possibilidade das Práticas Pedagógicas sob as vertentes de alguns dos espaços-tempos institucionais. Nossos passos seguem de longe e sonhamos para além das cercas com um campo vasto e fecundo, cheio de meninas Preciosas livres da opressão, aí está nossa Terra Prometida. No acidentado campo das nossas práticas pedagógicas, pisamos sobre as planícies e colinas e a partir delas atravessamos um caminho de pedras-limites e flores-possibilidades. E assim trilhamos nossos ensinamentos sabendo que os limites são essenciais, mas as possibilidades expressam a nossa esperança de ter uma Terra-IFRN, que apesar de fertilizada com as lágrimas de nossas Preciosas, deve ter em si as sementes da resistência, da esperança, do amor, da transgressão e da liberdade.

Para debater sobre os limites das Práticas Pedagógicas é preciso lembrar as falas da assistente social Tereza e da pedagoga Dandara - mencionadas no primeiro capítulo. A partir de seus relatos diagnosticamos que um dos limites do IFRN está no fato de não haver um protocolo de atendimento para as jovens em situação de violência de gênero. Não se padroniza um formato de acolhimento, não instruem os profissionais para tomar determinadas decisões e seguir um atendimento correto. Vale salientar que quando falo a respeito de profissionais, me refiro aos professores, pedagogas, assistentes sociais, psicólogas e demais servidores que lidam diretamente com os estudantes. E relato isso a partir da fala das entrevistadas.

Não há uma normativa, uma instrução, nada institucionalizado para amparar essas jovens. O que deixa o trabalho das profissionais ainda mais difícil. Os assuntos envolvendo sofrimentos causados pela violência de gênero em mulheres requerem um maior cuidado e amparo profissional. Ao longo de nossa pesquisa, refletimos que um protocolo de atendimento

não salvará nossas Preciosas. Acreditamos que é preciso uma movimentação da instituição para o bom funcionamento de uma equipe multiprofissional que almeje trabalhar com as situações de violência de gênero. Também é importante a inserção dessa temática de forma consistente nos documentos institucionais, como o PPP e o PDI. O fato de encontrarmos o silenciamento documental nos diz muito sobre como o tema é vivenciado cotidianamente na instituição. E mais, é necessária a criação de uma rede formativa para professores, psicólogos, pedagogas, assistentes sociais e demais servidores que lidam diretamente com as estudantes.

A falta de formação gera um grande despreparo entre os profissionais. Podemos ver isso no relato de Dandara, já explorado no capítulo anterior, quando conta sobre estudantes que procuraram as assistentes sociais para realizar uma denúncia e foram surpreendidas com questionamentos duvidosos a respeito do ocorrido.

As jovens buscaram a ajuda da assistente social, mas ao entrar em contato foram limitadas e violentadas institucionalmente. O despreparo da profissional decorrente de uma má instrução da instituição pode ter afetado ainda mais o sofrimento das estudantes. O silenciamento e a invisibilidade nesta fala chega a ser gritante.

Em outra fala, Tereza relata o modo como agiu e acolheu uma estudante que estava passando por situação de violência física sofrida dentro de casa. A jovem levava suas roupas para o IFRN escondida do seu marido, com o objetivo de um dia fugir e não mais voltar. A assistente social acompanhou a aluna na delegacia e até mesmo em sua casa, demonstrando um envolvimento pessoal com a situação. Ela sentiu de perto o sofrimento da estudante e se colocou em seu lugar:

É um desafio muito grande. A gente não foi preparada para isso, né? Acho que a primeira coisa é, nós somos mulheres e a gente se coloca na mesma condição. Quando eu me dispus a ir com aquela estudante na casa dela, mais do que ser assistente social eu estava agindo ali como eu mesma, sentindo na pele o que aquela estudante estava passando. Aquela situação de diariamente... Eu estava vendo a hora aquela menina ser morta dentro de casa, por situações de tentativa de enforcamento, coisas pesadas. Então, na hora que a gente vê alguém passando por uma situação dessas, você se autoimagina numa situação dessas. A gente cria alguns mecanismos, porque a gente se identifica com aquela situação que aquela pessoa está vivendo (TEREZA, 2022).

Tereza ainda acentua a carência de preparo profissional. Relata que na formação universitária para assistente social, ela entrou em contato com disciplinas que debatem o acolhimento e a violência, mas não se sente preparada o suficiente para lidar com o assunto. O mais interessante de sua fala é a forma como ela nos mostra as possíveis soluções para esse problema. Ela defende que deveria ser de responsabilidade do IFRN promover uma política de

formação para seus profissionais, construir um plano de atendimento para acolher as estudantes e um para prevenir as possíveis situações que possam acontecer. Ela acentua:

Então, o que acontece? Por mais que a gente tenha uma formação em mestrado, uma formação em doutorado, mas eu não fui preparada, por mais que a gente tenha disciplinas na universidade voltadas para o acolhimento, para discutir questões de violência, mas a gente não foi preparada. E essa temática, ela não é algo que assim... A gente diga 'ah, eu tenho uma vasta experiência em atendimento às pessoas que sofreram violências, por serem mulheres, por serem negras'. A gente não tem essa formação. E é necessário, primeiro, que a gente reconheça que não tem. Então quando a gente não sabe, tem que ir atrás. E eu acho que a instituição precisa assumir isso. A instituição tem que ter uma política de formação dos professores e professoras, dos técnicos e técnicas administrativos. A gente tem que chamar pessoas que militam, que discutam a temática para apresentarem. E a gente precisa construir um plano de atendimento a essas estudantes com ações que tanto previnam para que essas situações não ocorram, mas para que quando a gente se depare com uma situação o que a gente vai fazer? E agora? (TEREZA, 2022).

Além de trabalhar com uma política de formação, de melhoria documental e de espaços físicos destinados ao acolhimento, o IFRN precisa tornar as punições, processos eletrônicos e sanções mais concisos, no que se refere aos atos de violência cometidos dentro da escola. Nos relatos das profissionais, identificamos casos de assédios entre professores e alunas, bem como entre alunos e alunas. Diante do que nos foi exposto, os casos não eram levados a sério e os agressores não sofriam as devidas sanções, principalmente quando os envolvidos eram docentes. As alunas se sentiam desamparadas pela escola, sem ter orientação e apoio para saber como proceder e o que fazer quando sofriam algum tipo de violência no interior da instituição. Tereza fala que sua sensação particular é de que o IFRN empurra as situações de violência para debaixo do tapete:

A sensação que eu tenho é que essas situações, elas sempre são empurradas para debaixo do tapete. Sabe? As pessoas têm medo de agir, a gestão. E quando envolve a situação de professor e aluno, então, aí é que é mais complicado, sabe? Porque, assim... a não ser quando é uma situação que tem uma repercussão muito grande. Aí fica escancarado que tem que tomar medidas. Mas é sempre muito complicado, pelo menos é essa a minha impressão. É uma impressão pessoal a partir do que eu tenho acompanhado. E aí as alunas reclamam muito disso e com razão... Se sentem desamparadas pela escola, que não tem ações, que não sabem a quem recorrer, que não é feito nada quando recorrem (TEREZA, 2022)

O IFRN precisa tomar consciência dessas situações de sofrimento que suas estudantes estão vivendo no meio escolar e não-escolar. Dar o acolhimento e o apoio corretos, construir uma rede de formação composta por pessoas que tenham propriedade para falar sobre violência de gênero, para realizar palestras e eventos pelos *campi* voltados aos servidores e estudantes. Além de proporcionar o funcionamento de uma equipe multiprofissional e um fortalecimento

da temática dentro dos documentos institucionais, ainda ousamos fazer uma outra proposta, o IFRN poderia desenvolver um projeto de pesquisa ou extensão mais permanente sobre a violência de gênero que envolvesse estudantes, psicólogos, pedagogos, professores e assistentes sociais. Tais medidas devem estar norteadas por uma educação pautada na liberdade, na transgressão e no amor e isso deve ser dissipado em todos os ambientes escolares, seja na sala de aula, nos corredores, na sala de psicologia ou na assistência social.

Para que possamos sonhar além das cercas e encontrar nossa Terra-IFRN Prometida, acreditamos que um ambiente educativo deve ser pensado em um sentido transformador, lapidado por uma educação libertadora. No entanto, diante do que foi debatido nos capítulos anteriores, vislumbramos que nossas Preciosas podem ter um sentimento particular de opressão. E chegamos à conclusão de que de fato elas são oprimidas, pois dentro da tipificação dos atendimentos da psicologia, suas queixas foram diagnosticadas como sendo pertencentes a “violência/abuso”, ou seja, o problema em torno da temática existe, mas quando olhamos em direção aos documentos, percebemos um silenciamento gritante, acentuando a opressão sobre essas estudantes. Quando analisamos as falas das assistentes sociais e pedagogas, isso fica ainda mais explícito. Sendo assim, nos deparamos com estudantes oprimidas e automaticamente conectamos tal aspecto à teoria desenvolvida por Paulo Freire (2019).

No capítulo 1 de *Pedagogia do Oprimido* (2019), o autor direciona nosso olhar para a construção de uma pedagogia humanista que se entrelaça com o processo de humanização e desumanização. Esse citado por último é causado pela figura do opressor e aplicado aos oprimidos. Para Freire (2019, p. 41, grifo do autor), a desumanização “não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.”. Aqueles que oprimem, violentam e exploram, fazem isso por seu poder. O ser menos guia o oprimido a travar sua luta contra aqueles que os fizeram menos e tentar recuperar sua humanidade, para “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019, p. 41), pois o poder que nasce do oprimido é capaz de libertar ambos.

Freire (2019) também nos apresenta o conceito de “falsa generosidade”, proveniente do opressor para com o oprimido, esta é realizada pela permanência da injustiça que se nutre a partir de aspectos negativos como a morte, o desalento e a miséria. Em meio a esse cenário deve-se lutar para destruir a falsa caridade e o falso amor a partir da verdadeira generosidade. A verdadeira deve existir para que as mãos da humanidade se estendam menos em súplica e que se façam “mãos humanas, que trabalham e transformam o mundo” (FREIRE, 2019, p. 42). Isto deve partir, como salienta o autor, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e com muita ousadia adicionamos, que também deve partir das

Preciosas do IFRN e das que habitam em todo o mundo. Esses oprimidos são capazes de entender melhor do que ninguém o significado da opressão. E as instituições educativas devem inibir as ações que demonstrem uma falsa generosidade.

A pedagogia do oprimido deve ser forjada com o próprio oprimido e não para ele, enquanto seres que estão em busca de recuperar a sua humanidade. Como ressalta Freire (2019, p. 43) “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”. Sendo uma pedagogia humanista e libertadora, ela possui dois momentos distintos, um deles diz respeito ao desvelamento do mundo da opressão vivido pelo oprimido e a partir disso vão comprometendo-se na práxis para a transformação. O segundo, como defende Freire (2019, p. 57) “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.” Constatase então que essa pedagogia jamais pode ser elaborada por opressores.

O autor fala que existe um elemento chamado prescrição, estando este entre opressores e oprimidos, sendo capaz de mediá-los. É de característica do oprimido ter um comportamento prescrito, calcado por pautas formuladas por seus opressores, o que os fazem viver à sombra, temendo a sua liberdade. Os oprimidos que estão imersos na estrutura de dominação têm medo da liberdade, porque lutar por ela gerará mudanças e ameaças que poderão afetar a si, aos que os oprimem e aos seus que estão ao redor. Freire (2019, p. 48) diz que “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.”. A superação dessa contradição gera um novo homem para o mundo que não é oprimido, nem opressor, mas livre.

Um outro aspecto central que é a base da Pedagogia de Paulo Freire é dialogicidade. Quando nos utilizamos do diálogo no meio educativo, ampliamos a visão de mundo. E essa atitude dialógica é pautada no amor, na humildade e na fé na humanidade. Essa dialogicidade é essencial para uma educação como prática da liberdade e para a exigência da existência. É a partir dos diálogos que homens e mulheres darão significado a sua existência. O diálogo será feito através da palavra, na análise de Freire (2019) ela será formada por duas dimensões, a ação e reflexão que são solidárias entre si. A palavra verdadeira é práxis e transformará o mundo, sendo assim, a práxis não seria uma ação cega. O diálogo não será um simples pronunciar o mundo, mas um processo de criação dele. É na palavra e na ação-reflexão e não no silêncio que os homens e mulheres se fazem.

A práxis tem origens históricas na Grécia Antiga, mas é com Marx que o conceito ganha mais sentido e a partir dele muitos desdobramentos ocorrem com autores como Lukács, Althusser, Gramsci. O autor fez a elaboração de muitas teorias, mas queria aplicá-las na prática para transformar o mundo de seu tempo. Para ele, o significado da práxis é a união entre teoria e prática, isso é algo revolucionário que traz emancipação ao homem. Para Marx, a prática é algo crítico, concreto e real, seria uma “compreensão teórica da realidade, sua explicação e transformação” (MAGALHÃES, 2015, p. 49). Gramsci (2001, p. 101) vai dizer que “uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou o mundo existente)”.

Portanto, a práxis é algo transformador e emancipador e, dentro da pedagogia, influenciará diretamente na formação dos indivíduos, na tentativa de torná-los seres conscientes de seu papel social, transformando sua realidade sócio-histórica, chegando à sua emancipação. A práxis nessa esfera pedagógica seria uma “forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza (FRANCO, 2016, p. 543). As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional devem ser permeadas pela práxis, pois esta modalidade é fundamentada na Formação Humana Integral e na perspectiva da omnilateralidade.

Para a existência do diálogo, é necessária a presença da práxis. Os fundamentos para a realização do diálogo são: o amor ao mundo e aos homens, a humildade de ver o outro, a fé nos homens e no poder de fazer e refazer, a confiança, a esperança, a solidariedade. E para haver um diálogo é necessário um pensar verdadeiro, ou melhor, um pensar crítico. Um pensar em transformação permanente da realidade para que se chegue à permanente humanização dos homens e mulheres. Em nossa pesquisa, percebemos que é preciso haver uma comunhão entre a instituição, seus servidores e as estudantes, constatamos que o diálogo proporcionará isso. Assim, as nossas Preciosas encontrarão a liberdade, pois como defende Paulo Freire (2019, p. 71) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Uma educação como prática da liberdade também é algo defendido por bell hooks no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017). A teórica feminista fundamenta seus argumentos em torno dos pensamentos de Paulo Freire, trazendo uma roupagem do feminismo para quebrar com o sexismo da linguagem e da construção do paradigma falocêntrico que, segundo ela, está presente nas obras do autor. Ela se utiliza do pensamento feminista para fazer uma crítica construtiva à obra de Freire. Bell hooks (2017) é

peça chave na presente dissertação, pois sua análise sobre a educação fundamenta as nossas ideias sobre a construção de um espaço seguro para as Preciosas do IFRN. Para a autora, a pedagogia feminista e a Freireana se convergem.

Hooks (2017, p. 25) se apoia em uma pedagogia engajada que visa “participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos”, dando destaque ao bem-estar interior dos próprios professores para que estejam fortes ao lidar com seus discentes, algo que a autora chama de processo de autoatualização. Um bem-estar que estivesse ligado à união entre mente, corpo e espírito e não à sua separação. Sua pedagogia se preocupa com uma atenção aos estudantes que entram em sala de aula feridos na *psique* e que estão à procura de “uma educação que cure seu espírito” (HOOKS, 2017, p. 33).

Sua perspectiva de educação é formada por conhecimento significativo que esteja ligado à sua experiência global de vida. E que valoriza a expressão do aluno, pautada na partilha e na confissão, no qual aluno e professor cresçam juntos e compartilhem suas narrativas confessionais. O conceito de autoatualização norteia suas ideias, esse fundamenta que os professores praticantes da autoatualização são mais propícios a criar práticas pedagógicas que envolvam seus alunos e aflorem neles maneiras de saber que estimulem a capacidade de viver plenamente. E assim, estimulem as alunas a serem mais ativas no processo de ensino e aprendizagem.

Foi a partir da teoria de Paulo Freire que bell hooks desenvolveu seu modelo de prática pedagógica. Ela o considerou como mentor e guia, e usava suas ideias para criticar as limitações das salas de aula feministas (HOOKS, 2017, p. 15). Para uma educação como prática da liberdade existir é preciso que haja a apropriação de uma pedagogia engajada, essa se caracteriza por ser uma pedagogia de transformação. Para moldar sua pedagogia, hooks (2017) usou alguns paradigmas, o primeiro foi o *entusiasmo*. Ela acredita que o ambiente escolar não deve ser tedioso e caso seja é preciso montar estratégias pedagógicas para alterar o cenário. Sua teoria se diferencia de Freire e da pedagogia Feminista, porque traz uma noção de prazer e entusiasmo para a sala de aula, ao enxergar o entusiasmo como um ato de transgressão. Ela acreditava que cada aluno deveria ser visto a partir de suas particularidades. Hooks (2017) acreditava na importância da presença de todos os alunos, sendo o professor, o responsável por *valorizar de forma verdadeira a presença de cada um*, pois todos contribuem com a dinâmica da sala de aula e da escola.

A voz que defende uma pedagogia engajada deve mudar e estar em diálogo com o mundo, deve ser flexível. Uma pedagogia engajada problematiza e propõe um engajamento que articule a realidade e a transforme. A autora desenvolve práticas pedagógicas que nasceram da

interação entre as pedagógicas anticolonialistas, críticas e feministas (HOOKS, 2017, p. 20) a partir dessas perspectivas, ela teve aporte para questionar a parcialidade que reforça os sistemas de dominação sexistas. Sua teoria é desenvolvida a partir das experiências vividas dos estudantes e professores. Uma teoria de cura dirigida às dores “do sexismo, e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis” (HOOKS, 2017, p. 103). Por isso, acreditamos que ela é peça chave para nos ajudar a enfrentar as situações vividas por nossas Preciosas.

A pedagogia engajada de hooks é uma pedagogia da práxis que está caracterizada como sendo libertadora, ela transforma a realidade e propõe uma cura para os estudantes que por muito tempo foram oprimidos. A própria teoria construída pela autora contribuiu com uma mudança particular em sua vida, ela viu na sua teoria uma forma de se encaixar no mundo e de encontrar um caminho, e relata:

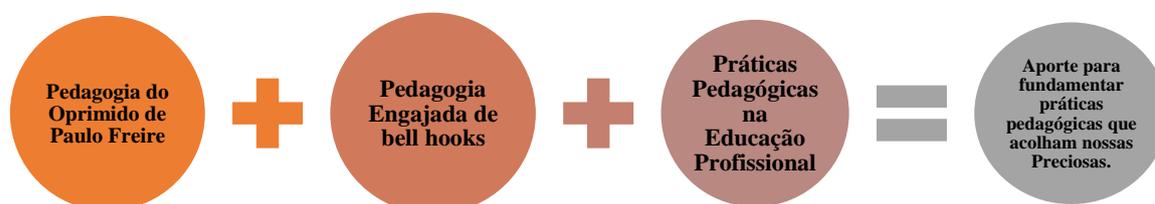
Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora vi na teoria, na época, um local de cura (HOOKS, 2017, p. 83).

A pedagogia do Oprimido e a pedagogia engajada foram construídas a partir do lugar de dor e luta. Freire com um recorte de classe e hooks com um recorte de raça, gênero e classe. Ambos os autores expuseram suas feridas e mostraram as suas experiências próprias. hooks (2017, p. 102) acentua que “Não é fácil dar nome à nossa dor, torná-la lugar de teorização... Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar”. No IFRN existe dor, e para as Preciosas, essa dor tem sido intensificada por conta das ações patriarcais e sexistas vividas dentro da escola e fora dela. Ao ter contato com Freire (2019) e hooks (2017) nos perguntamos: as práticas pedagógicas do IFRN estão servindo a quem? Estão acolhendo as Preciosas? Estão servindo aos estudantes? Estão libertando ou oprimindo essas meninas? Em resumo, as práticas pedagógicas do IFRN estão sendo integradoras?

Em nossa leitura, o aporte teórico que fundamenta essas duas Pedagogias pode não somente servir como base para a sala de aula, mas para todos os ambientes escolares, e ousamos dizer, para os não-escolares também. Tendo em vista que como demonstram Frigotto e Araújo (2015, p. 62), quando trabalhamos com práticas integradoras, os espaços não-escolares são facilmente inclusos, pois elas se destacam por ser uma proposição pedagógica comprometida com a formação integral que não fica satisfeita “com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo,

inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.". Elas podem inclusive funcionar para o serviço social, o serviço de psicologia, a assistência estudantil e na criação de projetos de pesquisa e extensão e dos documentos, e dessa forma, interagir com os espaços-tempos institucionais. Destarte, tais pedagogias configuram o lado educativo e influenciam na vida como um todo, nas relações sociais, na realidade vivida pelas estudantes e na transformação de seu mundo. Portanto, acreditamos que a união da pedagogia do oprimido da pedagogia engajada e das práticas pedagógicas na EP fortaleceria as práticas de acolhimento para as nossas Preciosas. Como podemos ver no esquema abaixo:

Figura 14 - Aporte para fundamentar as práticas pedagógicas que acolham nossas Preciosas.



Fonte: Elaboração própria em 2021

Em nosso processo de entendimento sobre as pedagogias desenvolvidas por Freire (2019) e hooks (2017), notamos que o cruzamento das características de ambas pode contribuir para as práticas pedagógicas de acolhimento às nossas estudantes. E, assim colaborar com sua libertação e transgressão. Podemos ver isso de forma detalhada no esquema a seguir:

Figura 15 - Características das Pedagogias.



Fonte: Elaboração própria em 2021

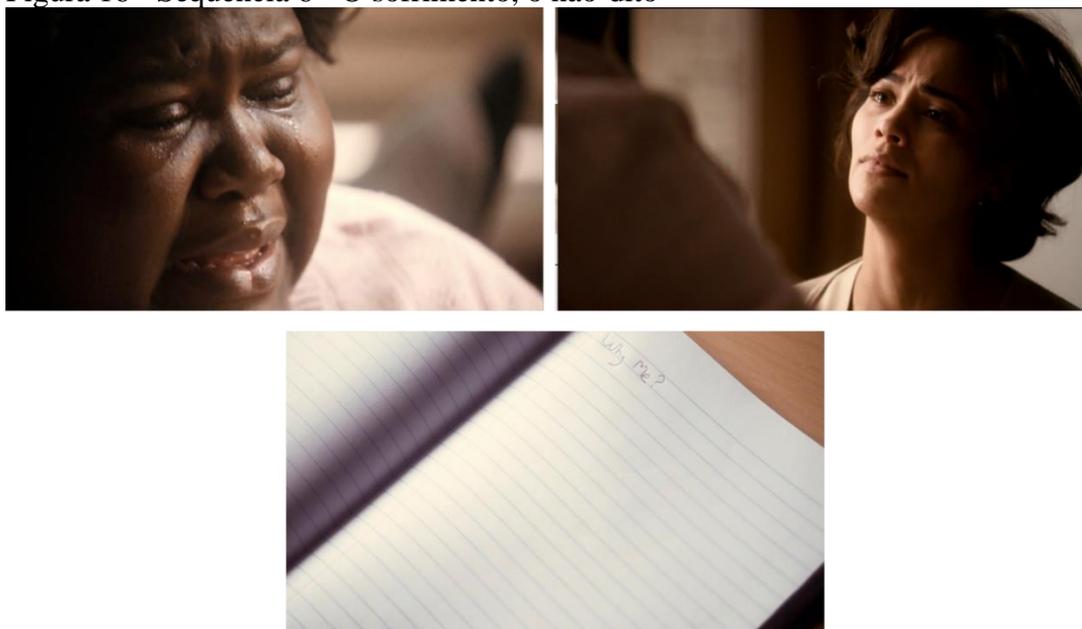
Construir um ambiente escolar com práticas pedagógicas que combinem a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Engajada e a Formação Humana Integral postulada pelas práticas pedagógicas da Educação Profissional é um imenso desafio. Se o instituto conseguir colocar isso em funcionamento dentro de suas práticas, possibilitará a libertação para suas estudantes, e acreditamos que ajudará nas dores e sofrimentos das meninas. Tendo em vista que falarão sobre essas dores em uma vertente feminista, Freireana e omnilateral. A união das três perspectivas pedagógicas, que já têm grandes proximidades teóricas, poderá transgredir fronteiras e criar um ambiente mais seguro dentro da escola.

O espírito de liberdade, amor e transgressão deve ser desenvolvido em todos os espaços do âmbito escolar. Todos os servidores da escola devem aflorar isso nas suas práticas pedagógicas que não estão centradas somente em sala de aula, mas em outros espaços, seja no ambiente da psicologia, da assistência social, nos corredores. Devemos dar adeus à falsa generosidade, investir em projetos que exaltem/trabalhem com uma equipe multiprofissional e com as estudantes e abordem as temáticas circundantes à violência de gênero. Sugerimos usar o aporte feminista de hooks (2017) como um complemento ao libertador de Paulo Freire (2019) para lidar com as estudantes em situação de violência de gênero. E acreditamos que o trabalho de uma equipe multiprofissional pode contribuir fortemente com o devido acolhimento a tal problema.

### 3.3 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

Após descobrir que é soropositiva, Preciosa relata esse acontecimento muito marcante e infortúnio para sua professora e toda a classe. Nesse momento, a câmera faz um movimento de alternância entre o rosto choroso da Protagonista em primeiríssimo plano e a face triste de sua professora, que também se mostra muito emocionada com a notícia. Dona Rain se aproxima da aluna e pede para que ela escreva os seus sentimentos no diário.

Figura 16 - Sequência 6 - O sofrimento, o não-dito



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

O diálogo da cena também nos toca profundamente, ele ocorre durante a realização de uma atividade educativa. Preciosa tenta escrever algo, mas no papel só sai “Por que eu?” Dona Rain percebe que a estudante está com algum problema e tenta incentivá-la a escrever. Preciosa fala: “Vai à merda! Sabe muito bem pelo o que eu passei. Eu nunca tive um namorado. Meu pai disse que ia se casar comigo. Como ele ia fazer isso? Ia ser contra a lei.” Neste instante o som do choro da protagonista corta nosso coração e nos machuca como a lâmina de uma faca afiada capaz de cortar a nossa carne. Dona Rain insiste para que a aluna escreva, mas Preciosa responde ácida e cansadamente: “Eu tô cansada, Dona Rain.”, a conversa segue alternando as falas das personagens: “Se não por você mesmo, faz pelas pessoas que amam você.”, “Ninguém me ama.”, fala Preciosa. Como resposta ela obtém: “As pessoas te amam, Preciosa.”, a protagonista continua resistente e contrapõe “Não mente para mim, Dona Rain. O amor não fez nada por mim. O amor me machucou. Me estuprou. Me chamou de animal. Fez eu me sentir inútil. Me deixou doente.”. Tal fala desarmaria muitos professores, mas Dona Rain, com toda a sua prática pautada no amor, na liberdade e na transgressão, diz: “Isso não era amor, Preciosa. Seu bebê ama você. Eu amo você. Escreve.”

Enxergamos amor, acolhimento, paz e aconchego no olhar e nas palavras da professora. Os olhos de Dona Rain amparam e abraçam sua aluna de uma forma singular. Ela foi conforto, morada, colo, alegria e demonstrou como uma educadora deve agir quando entra em contato com uma estudante em situação de vulnerabilidade. Os olhos de Dona Rain falaram de forma quente, forte e aconchegante e como em uma ligação mágica abriram as portas para um encontro

entre a sua alma e a de sua aluna. A insistência na escrita demonstra ser uma prática pedagógica, pois a partir dela, Preciosa teria um encontro consigo e com sua realidade de vida, foi através desse exercício que a professora tocou o coração e a alma de sua estudante, fazendo-a pensar sobre suas vivências.

Na cena e ao longo de todo o filme, sentimos um pouco da dor e do sofrimento de Preciosa. Nos ambientes do IFRN, isso pode ser percebido através dos corpos dos estudantes. Os corpos falam. Eles expressam aquilo que está em nosso interior. O comportamento, a postura, os gestos, o andar, as roupas, as expressões faciais exprimem aquilo que somos. O corpo carrega marcas históricas, sociais, culturais, questões de gênero, de memória, afetos, desafetos, medos, sofrimento, dor, amargura, solidão, morte. Essas questões carregadas pelo corpo podem escondê-lo ou fazer com que ele apareça. Com as alunas do EMI, isso não é diferente. Os corpos delas falam e muitas vezes a Instituição não consegue enxergar isso. É em meio ao debate entre sofrimento, violência de gênero e práticas pedagógicas que nos será importante um estudo sobre o corpo e principalmente qual é o seu lugar na educação. Lidaremos com alunas em estado de sofrimento, por isso é tão importante dar atenção ao corpo e a tudo o que ele reflete.

Entender o lugar do corpo na educação nos leva a refletir sobre o modo pelo qual esse corpo foi entendido no currículo e dentro da cultura escolar (LOURO, 2000). Precisamos ter em mente que o corpo não é um instrumento das práticas pedagógicas. O sujeito humano é o corpo e realiza produções dentro e fora do ambiente escolar, o ler, escrever, dançar, tudo faz parte disso. É preciso que dentro das práticas se desnaturalize a instrumentalidade do corpo. Os gestos, a postura, podem ser utilizados nas práticas pedagógicas, mas deve-se superar o seu lado instrumental, e isso é um grande desafio. O corpo está incluso na educação, portanto pensar o seu lugar na educação remete-nos ao desafio de nos perceber como seres corporais. A educação segundo um princípio civilizador tenta normatizar, controlar e moldar o corpo. Na escola, há uma necessidade de impor ordem no ser humano. O corpo deve estar sentado em cadeiras enfileiradas, deve seguir horários, cumprir atividades, ter determinado comportamento (NÓBREGA, 2005).

O corpo na educação e no currículo deve, como ressalta Nóbrega:

Necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo (NÓBREGA, 2005, p. 613).

Esse currículo deve ser flexível e feito pensando nos corpos de seus alunos. Nos corpos cansados, que carregam sofrimentos, alegrias, tristezas, que precisam lutar diariamente contra uma sociedade que muitas vezes os oprime. Corpos que saem de um ambiente familiar desestruturado e procuram na escola um lugar de refúgio e paz. Se a escola não pensar nos corpos de seus alunos, provavelmente ela não promoverá práticas pedagógicas adequadas. A ação de uma equipe multiprofissional no IFRN deve pensar nos corpos em estado de vulnerabilidade. A ação desta equipe deve ser marcada pelo acolhimento, tendo em vista que:

É preciso que o sofrimento psíquico de uma pessoa seja reconhecido socialmente. É preciso que a voz de uma pessoa que sofre seja ouvida e que seu sofrimento ganhe inteligibilidade. Quando o sofrimento é compreendido (ou melhor: acolhido) intersubjetivamente, socialmente e institucionalmente a própria existência da pessoa que sofre ganha sentido. Daí essa pessoa vai poder existir para além das cercas limitantes do seu sofrimento (BAGAGLI, 2018).

Os sofrimentos das alunas devem ser ouvidos e reconhecidos para que, como ressalta Bagagli (2018), a existência dessas meninas ganhe sentido. A instituição precisa compreender e acolher as estudantes em situação de violência de gênero. Para além dos projetos de pesquisa e extensão, podemos destacar que uma das formas de acolher essas estudantes seria através da Política de Assistência Estudantil do IFRN, concebida como parte do processo educativo, um direito social do estudante direcionado à formação e exercício da cidadania (PPP, 2012). Nesse âmbito destacamos as ações de apoio psicossocial que interligam a Psicologia, Pedagogia e o Serviço Social e tem como objetivo “identificar as situações individuais e coletivas que interfiram ou venham a interferir negativamente na qualidade de vida, no desempenho acadêmico e na permanência do estudante na Instituição, como o baixo rendimento acadêmico, uma das principais causas de evasão escolar” (PDI, 2019, p. 106). As ações se desenvolvem por meio de uma análise do perfil dos estudantes para ter acesso a sua realidade de vida e pode ser desenvolvida através de atendimentos individuais, grupais, atendimento à família, ou em ações mais amplas, como palestras, oficinas e reuniões de pais.

O PPP (2012, p. 194) sinaliza doze propostas de ação para a política de assistência estudantil. Quatro nos chamaram atenção. Uma delas envolve o trabalho de uma equipe multiprofissional: “realizar, por meio da equipe multiprofissional envolvida (assistentes sociais, psicólogos, médicos, nutricionistas, odontólogos e enfermeiros, entre outros profissionais), o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes assistidos”. Portanto, a ação de uma equipe multiprofissional já é algo pontuado em um documento institucional.

Acreditamos que o trabalho efetivo de uma equipe multiprofissional, que envolva o serviço de psicologia, a assistência social e a pedagogia poderia ajudar no acolhimento das nossas Preciosas.

Dentro das propostas de ação para a política de assistência estudantil também nos chamou atenção os pontos “d”, “e” e “j”, que falam sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão:

d) regulamentar, na totalidade do conjunto, programas, projetos, serviços e benefícios implementados no âmbito da assistência estudantil; e) realizar avaliação sobre o impacto de programas, projetos, benefícios e serviços, por meio de indicadores quantitativos e qualitativos das condições de vida dos estudantes; [...] j) articular ações, programas e serviços da assistência estudantil aos projetos de ensino, pesquisa e extensão da Instituição (PPP, 2012, p. 195).

A partir disto, entendemos que está sob o escopo da Assistência Estudantil a articulação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que visem a melhoria da condição de vida dos estudantes. Vislumbramos as possibilidades da articulação de algum projeto mais duradouro que envolvesse a violência de gênero e a atuação de uma equipe multiprofissional para atender os sofrimentos de nossas estudantes. Ou até mesmo a criação de uma comissão envolvendo a equipe multiprofissional (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), professores e estudantes que debatesse a temática e buscasse investigar mais intensamente os casos de violência de gênero/assédio dentro dos *campi*.

As literaturas que debatem sobre equipe multiprofissional têm destacado que nas últimas décadas houve um grande aumento de diferentes categorias profissionais dentro das escolas. No presente trabalho, pensaremos o conceito de equipe multiprofissional como o abordado por Yannoulas e Souza (2016) que compreende a união de profissionais com formações distintas e várias capacidades inseridos em uma mesma instituição.

Craveiro (2019) diz que o trabalho de uma equipe multiprofissional possibilita entender melhor as questões sociais que atingem o espaço escolar. Nossa sociedade atual vem enfrentando diversos problemas socioeconômicos e culturais que são sentidos diretamente na escola, convivemos com uma era individualista e consumista com um alto índice da violência, com um grande aumento do uso de drogas pelos adolescentes e crianças, além de lutarmos cotidianamente contra as desigualdades sociais. Tais situações atingem fortemente a vida da juventude brasileira e geram vivências fortes de sofrimentos em seus corpos que refletem diretamente em seu desempenho no ambiente educacional. A escola precisa ampliar o seu olhar e segundo o autor citado no início do parágrafo, os educadores não têm conseguido fazer isso

sozinhos. Portanto, a presença de uma equipe multiprofissional é importante para a escola, tendo em vista que eles resolvem ou atuam “sobre as consequências da implementação de modelos econômicos excludentes e sobre as expressões da questão social no cotidiano educacional” (YANNOULAS; GIROLAMI; LENARDUZZI, 2017, p. 162).

A união dos profissionais não faz com que haja uma perda de sua essência no que diz respeito à sua formação acadêmica. Craveiro (2019, p. 94) defende que “a especificidade de cada profissão deverá ser mantida, porém, se abrem possibilidades de ir além do saber disciplinar.” O autor ainda acentua que tal equipe contribui nas estratégias de acesso e permanência dos alunos.

Para que ocorra sucesso na equipe multiprofissional, um dos fundamentos principais é a integração de seus membros, tanto entre si, quanto com os demais profissionais na escola. Sendo assim, um trabalho pautado no diálogo e na integração pode ser a chave para o bom sucesso de tal equipe. Acreditamos que deve ser desafiador o trabalho enfrentado pelos membros de uma equipe multiprofissional, eles precisam lidar com questões delicadas e importantes para o bom funcionamento da Instituição. Conjuntamente a isso, há as dificuldades, como um número pequeno de servidores para o grande quantitativo de atendimentos, por exemplo. O IFRN precisa investir massivamente em uma equipe multiprofissional e ampliar seu quadro de assistentes sociais, psicólogas e pedagogas, pois acreditamos que a união de tais profissionais pode contribuir com o acolhimento de nossas Preciosas e com os entraves da violência de gênero no ambiente escolar. E assim, a tão sonhada omnilateralidade, prezada pela Educação Profissional, poderá ser vivenciada.

Encontro-me mais uma vez pensando sobre *escrevivência*, mas agora com todos os fundamentos da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Engajada e da Formação Humana Integral. Felizmente, minha bagagem está mais pesada, contudo, tal peso me faz trilhar um caminho mais leve e objetivo rumo à Terra-IFRN segura para as nossas estudantes. Paulo Freire e bell hooks são os responsáveis por me darem linguagem, teoria, transformação, conscientização e por fomentar ideias que estão me ajudando a fecundar o acidentado campo das nossas práticas pedagógicas na Educação Profissional. Eles amadureceram meu pensamento enquanto mulher, estudante, professora, pesquisadora, historiadora e como feminista. Foram alimento quando eu estava com fome e buscando um fortalecimento intelectual que pudesse embasar minha pesquisa. Nortearam-me como uma bússola, curaram e confortaram minha alma quando eu estava ferida, sentindo dor e desespero. Tais teorias me proporcionaram uma forma de situar as possibilidades das práticas pedagógicas no contexto do IFRN em meio ao acolhimento destinado às estudantes em situação de violência de gênero. Por

fim, no meu quarto de parturiente, local que dou à luz ao presente texto, finalizo este capítulo parafraseando Paulo Freire (2019, p. 58) e acreditando que as vozes das nossas Preciosas serão suficientemente fortes para libertar não só elas, mas seus opressores. Essas vozes poderão ser ouvidas no próximo capítulo, no qual cumprimos a derradeira viagem, desvelando as subjetividades das nossas estudantes a partir de suas *escrevivências*.

#### 4 NOSSAS PRECIOSAS: SUBJETIVIDADES EM (DES)INTEGRAÇÃO FACE À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PRECONIZADA PELAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Do que eu ouvi, colhi essas histórias. Nada perguntei. Uma intervenção fora de hora pode ameaçar a naturalidade do fluxo da voz de quem conta. Acato as histórias que me contam. Do meu ouvir, deixo só gratidão e evito a instalação de qualquer suspeita. Assim caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo. O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para as incontidas águas da memória jorrarem os dias de ontem sobre os dias de hoje. Nesses momentos, em voz pequena, antes de escrever, repito intimamente as passagens que já sei desde sempre. Não de me perguntar: por que ouço então as outras vozes, se já sei. Ouço pelo prazer da confirmação. Ouço pela partilha da experiência de quem conta comigo e comigo conta. Outro dia me indagaram sobre a verdade das histórias que registro. Digo isto apenas: escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito (EVARISTO, 2017b, p. 17).

A derradeira viagem chegou. E junto com ela um misto de sentimentos invade meu corpo. Sou atravessada pela ansiedade do fim, pelas dores e choras das Preciosas e pelas minhas próprias questões subjetivas que emergiram ao longo da escrita dessa dissertação. Ouvi muitas histórias ao longo do caminho acidentado que percorri. E as escutando, não poderia intervir, para que a naturalidade do fluxo das vozes não fosse ameaçada. Sinto que assim como Conceição Evaristo (2017b), caminhei por entre vozes. Através do celular e do computador, ouvi vozes de quem não via nem o corpo. O invisível que colhi está nos áudios gravados e palavras digitadas pelas Preciosas. Ouvi para confirmar as histórias que já imaginava existirem. Ouvi pela participação da experiência das Preciosas. E, neste capítulo, pude escrever o que a vida me fala, através das vivências das nossas estudantes.

Na derradeira viagem, o mar vagueou ondulado sob os meus pensamentos, as incontidas águas da memória das Preciosas e minhas se fizeram presentes e jorraram os dias de ontem sobre os dias de hoje. Essas águas da memória se materializaram como lágrimas sobre meu corpo e jorraram nos meus marejados olhos. Salgando o rosto e o gosto.<sup>21</sup>

Sempre falei que o choro para mim é como um cano de escape, quando choro me acalmo, me encontro no bagunçado mundo dos meus sentimentos. Acredito que a verdadeira essência de uma lágrima é mostrar a partir dos olhos, o quanto nossa alma está aberta e exposta para o universo. Durante a realização deste trabalho, minha alma esteve exposta. Eu chorei na

---

<sup>21</sup> Para a construção destes parágrafos nos utilizamos do poema *Recordar é preciso* de Conceição Evaristo (2017).

frente de pessoas que nunca havia visto e expus minha alma para desconhecidos. Eu pude perceber que meus olhos são como os da mãe de Conceição Evaristo (2016)<sup>22</sup>, ao me olhar no espelho, após ler seu conto, enxerguei a verdadeira cor dos meus olhos. Eles não são castanho-escuros, mas são olhos d'água. E logo depois disso, pude encontrar minhas Preciosas e perceber, por vários momentos, que seus olhos também eram d'água.

Em quase todas as leituras dos diários, me encontrei chorando. O desafio de ler os sofrimentos de outras mulheres é doloroso, por diversas vezes me corroeu por dentro e emanou sensações em todo o corpo. No coração senti dor, no pulmão falta de ar. A cabeça sempre doía e rapidamente uma lágrima escorria pelos olhos. Os olhos que já eram d'água se transformavam em correnteza. Para quem tem sensibilidade aflorada, a dor do outro se torna sua. E foi assim ao longo da pesquisa e principalmente do contato com os diários. Mas, no mar ondulado em que naveguei, não me tornei naufraga, pois tive uma paixão profunda como boia. Paixão que sempre me fez emergir quando pensava que iria afundar. Eis que minha paixão tem nomes, vida, vozes, corpos e caminham ou caminharam pelos corredores do IFRN. As Preciosas se tornaram minha paixão profunda.

Figura 17 - Sequência 7 - O diário.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Paremos um minuto no filme. Preciosa abre a porta da sala de aula e uma grande luz sai de dentro. Tal efeito especial nos faz lembrar a luz do sol. Educada e delicadamente, Dona Rain estende o braço para o local no qual a jovem deveria sentar-se. Posteriormente ela faz esclarecimentos sobre a didática da aula que consistia em usar o diário. Dona Rain diz “Esses diários são muito importantes para vocês, então não esqueçam eles. Vão precisar usá-los todos os dias aqui. São a chave para essa aula”.

<sup>22</sup> Em referência ao conto *Olhos d'água* (2016).

Os diários de nossas Preciosas são a chave para nossa dissertação. Eles têm um poder singular de nos rasgar, fazer sangrar, e ao mesmo tempo, costurar e cicatrizar. Misteriosamente, ao passo que o diário aguça nossas dores ele dá forças para lutar, nos sara. Assim como Dona Rain, usamos os diários solicitados para acessar as subjetividades das estudantes. Tal metodologia estudada a partir de Paula Meth (2019) tem o poder de suscitar reflexões pessoais. Ela é utilizada em pesquisas com temáticas delicadas, privadas e difíceis. A participante fica livre para escrever, mas suas lembranças são estimuladas por um roteiro previamente feito pelo pesquisador responsável. Nesse documento são estabelecidos os momentos do roteiro que se trata de perguntas responsáveis por estimular as memórias das participantes e fazer com que elas nos relatem momentos de sua vida. A escrita dos diários é intermitente, flexível e pode ser feita no formato virtual ou escrito à mão.

O diário solicitado se assemelha às práticas de “escrita de si” estudadas por Foucault (2004), Gomes (2004) e Rago (2013). A escrita de si possibilitou uma recuperação das vivências das participantes, um entendimento dos processos de reconstrução das suas subjetividades e das suas formas de se (re)inventar diante dos momentos obscuros da violência. Além disso, foi possível entender a importância de focar nosso olhar naquilo que o autor (participante) falou que viveu, o que sentiu e experimentou sobre os acontecimentos relacionados à violência de gênero (GOMES, 2004). De fato, foi possível ouvir/ler a história a partir de quem a viveu e conseguimos buscar a verdade de quem fez e ainda faz essa história (RAGO, 2013).

Durante a construção do grupo de participantes da pesquisa, tivemos alguns problemas. Não conseguimos um quantitativo suficiente a partir da mediação das psicólogas com o SUAP. As profissionais sempre foram solícitas e responsáveis e nos ajudaram bastante, contudo o número de estudantes não foi suficiente. Só conseguimos uma aluna que seguiu o perfil e aceitou participar. Recorremos ao plano B, e a partir da mediação de uma professora do *campus* Ceará-Mirim e da contribuição mais direta de uma psicóloga do CNAT, conseguimos compor um grupo mais robusto de participantes. Ambas conheciam histórias de ex-alunas da Instituição que sofreram situações de violência de gênero.

Para acessar as subjetividades das estudantes, optamos por fazer um encontro prévio com o objetivo de criar vínculos amigáveis entre participantes e pesquisadora. Queríamos cativá-las, criar laços, trocar memórias de nossas vidas, falar sobre o passado, presente e futuro. Planejamos um encontro pelo *Google Meet* e o iniciamos com um trecho do filme *Pequeno Príncipe* (2015), no qual fala-se sobre o cativar e enaltecemos a importância de criar um laço com a estudante, sempre com destaque ao grande valor daquela jovem para esta pesquisa.

Na ocasião, aplicamos duas dinâmicas: uma que objetivava trocar informações mútuas sobre assuntos comuns de nossas vidas, como filme preferido, série, comida, livros; outra que se chama “Árvore da vida”, que tem por objetivo provocar reflexões a partir de perguntas como: quem você é agora? Quais são suas habilidades, valores, qualidades? Quem ou o que marcou sua vida? Quais são suas heranças, tradições, pessoas do passado? O que você já conquistou? Quais são suas vitórias? O que você quer para o futuro? Essas perguntas estavam dispostas nas partes de uma árvore e nós anotamos o que as estudantes falavam. Usamos a ferramenta de apresentações do *Google* para fazer isso. Vale salientar que os momentos do encontro foram uma troca, ou seja, ao passo que as estudantes contavam sobre sua vida, nós também falamos da nossa.

Por fim, mostramos imagens provenientes do filme *Preciosa* e apresentamos a metodologia da pesquisa. Nesse momento, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado posteriormente. O encontro criou um vínculo com as participantes e fez com que elas se sentissem mais à vontade para falar sobre suas dores e alegrias.

Para além do encontro e TCLE, também fizemos um questionário socioeconômico e demográfico das participantes, como um modo de contribuir na construção de dados. Disponibilizamos um Formulário *Google* para nossas estudantes em momento posterior ao encontro, através do *WhatsApp*. E antes de apresentar tais dados, gostaríamos de falar a respeito de nossas *Preciosas*. A amostra foi formada por três alunas e ex-alunas do Ensino Médio Integrado, duas do CNAT e uma de Ceará-Mirim. Para preservar suas identidades, garantir o anonimato e respeitar os procedimentos éticos, substituímos os seus nomes pelos de personagens dos contos de Conceição Evaristo. A escolha de cada nome se deveu às assimilações particulares entre características das histórias dos contos ou das personagens e das participantes. Mais adiante explicaremos cada assimilação.

Regina Anastácia é uma personagem cujas características muito se parecem com uma de nossas participantes. Sobretudo o que chama atenção no conto é seu título. A palavra Regina provém do latim e significa Rainha. Já Anastácia remonta a tão famosa princesa bantu originária do Congo, mas escravizada em solo brasileiro, cuja foto pode ser vista em muitos livros de História e inclusive nas redes sociais. A escrava é representada com uma mordança de ferro na boca e uma corrente no pescoço. Ela foi condenada a passar o resto da vida com o apetrecho que a silenciava, pois travou uma luta contra um homem de cor branca que a havia violentado sexualmente (SILVA, 2020). A personagem Regina Anastácia mostra ser resistente, ela não se dobra, é sábia, audaciosa e sonhadora. Detentora de um sorriso lindo e de um porte altivo e

“dona de uma beleza que caminhava para um encanto quase secular” (EVARISTO, 2020, p. 127).

A sensação que hoje posso transpassar é que eu estive frente a frente com uma rainha, e assim como Conceição Evaristo, agradeço à vida por ter me proporcionado momentos tão raros como os de contemplar a beleza e o poder da participante. A nossa Regina Anastácia também é dona de um porte altivo, mas nos utilizamos dessa palavra para revelar sua nobreza e dignidade, que durante nosso processo de contato se mostraram singulares. Nossa jovem também é dona de um lindo sorriso, capaz de emanar felicidade aos que estão ao seu redor e é dona de uma beleza secular. Sua força e resistência nos chama bastante atenção, ela é envolvida em movimentos sociais feministas como o Movimento de Mulheres Olga Benário e luta constantemente pela construção de um mundo melhor e mais justo, principalmente para as mulheres.

Tive a oportunidade de encontrar essa Rainha em outros momentos presenciais que não estavam ligados aos assuntos da presente dissertação. Impressionei-me com seu poder de fala, com seu forte posicionamento. Sinalizo que tal participante tem o superpoder de conquistar olhares a partir de sua fala forte e resistente. O corpo de Regina Anastácia emana uma energia contagiante e sinto que não só no corpo, mas sua fala também, pois ela carrega fortes heranças de nossas ancestrais negras. Mais uma vez repito, sempre que vejo Regina Anastácia, sinto que estou na presença de uma Rainha e sou grata pela vida me proporcionar esses momentos de comunhão com a realeza.

Regina Anastácia é uma jovem negra de 20 anos, ex-aluna do curso de Controle Ambiental e atualmente aluna de Educação a Distância (EaD) em Informática para *Internet* no *Campus* Natal-Central. Não possui filiação religiosa e é envolvida em movimentos sociais de vertente feminista. cursou o Ensino Fundamental em escola privada. Ela mora com sua irmã, pai, mãe e 11 gatos que foram resgatados na rua. Sua renda familiar gira em torno de dois a três salários-mínimos. Os demais dados sobre o perfil socioeconômico e demográfico podem ser consultados no quadro a seguir:

Quadro 8 - Perfil socioeconômico e demográfico de Regina Anastácia.

<b>Categoria</b>	<b>Resposta</b>
<b>Sexo/gênero</b>	Feminino/Cisgênero
<b>Idade</b>	20
<b>Ligação com o IFRN</b>	Ex-aluna de Controle Ambiental (2020) e aluna de EAD em Informática para <i>internet</i> ( <i>Campus</i> Natal-Central)
<b>Profissão</b>	Estudante
<b>Identificação religiosa</b>	Sem filiação religiosa
<b>Ensino Fundamental</b>	Escolas privadas apenas
<b>Com quem você mora?</b>	Pais

<b>Profissão da mãe</b>	Dona de casa
<b>Profissão do pai</b>	Mecânico
<b>Escolaridade da mãe</b>	Ensino médio completo
<b>Escolaridade do pai</b>	Ensino médio completo
<b>Renda mensal familiar</b>	Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de 2.200 R\$ até 3.300 R\$)

Fonte: Elaboração própria em 2022.

De uma forma fascinante, Conceição Evaristo (2017b) conta a história de Rosa Maria Rosa, uma jovem que parecia ter um problema e possuiu um trancamento em seu corpo. Caso alguém estendesse suas mãos ao seu encontro, ela parecia murchar, não correspondia aos gestos, não conseguia se entregar. “Mantinha os braços cruzados como grades de ferro sobre o próprio corpo” (EVARISTO, 2017b, p. 19). Algo chamava atenção, seu carinho parecia ser devolvido somente por dentro, a moça era dona de uma beleza singular, tudo nela parecia bonito. E as pessoas queriam entender o trancamento do seu corpo. Somente as mulheres, as mais velhas e as crianças conheciam o aconchego dos braços de Rosa Maria Rosa. Em um dia de calor, a jovem se distraiu, levantou os braços como uma ave que iria voar, do suor que pingava das axilas de Rosa, saíram pétalas de flores, esse era seu segredo.

No encontro prévio pude ver pela primeira vez a nossa Rosa Maria Rosa. Logo que a câmera dela foi ligada, eu enxerguei beleza e poder em sua imagem e essas sensações foram aguçadas quando intensificamos nosso laço e nos seguimos nas redes sociais. Ao analisar o diário da jovem, confirmei quão bela era ela. Percebi no íntimo de seus relatos que de fato a menina era uma rosa. Curiosamente, o corpo de uma rosa é formado por espinhos e nossa participante carrega essa característica. Os seus espinhos brotaram por conta dos sofrimentos da vida. Nos relatos conseguimos perceber um corpo trancado, por conta das violências sofridas. Na primeira conversa que tivemos, a participante me falou que se fechava para relações sociais e não se abria muito para o amor. Contudo, enquanto eu conversava com a jovem, mesmo que virtualmente, senti diversas vezes que ela abriu seus braços para mim. Nesses instantes, eu via pétalas de flores saindo de seu corpo, enxerguei a doçura e delicadeza de uma rosa através da câmera do computador.

Rosa Maria Rosa é uma jovem negra de 22 anos. Aluna do curso de Mineração no *campus* Natal-Central e bolsista. Não possui filiação religiosa, mas no diário podemos perceber uma menção às religiões afro-brasileiras. No início de um dos relatos, ela pede proteção ao seu “Ori”, pois não sabe até quando estará no mundo. No passado ela foi evangélica e traz memórias de violência dessa época. A jovem cursou o ensino fundamental em escola pública. Atualmente mora sozinha e vive com menos de um salário-mínimo. No quadro abaixo, podemos analisar seu perfil socioeconômico e demográfico completo:

Quadro 9 - Perfil socioeconômico e demográfico de Rosa Maria Rosa.

<b>Categoria</b>	<b>Resposta</b>
<b>Sexo/gênero</b>	Feminino/Cisgênero
<b>Idade</b>	22
<b>Ligação com o IFRN</b>	Aluna de Mineração ( <i>Campus</i> Natal-Central)
<b>Profissão</b>	Estudante/Bolsista
<b>Identificação religiosa</b>	Sem filiação religiosa
<b>Ensino Fundamental</b>	Escolas públicas apenas
<b>Com quem você mora?</b>	Sozinha
<b>Profissão da mãe</b>	Auxiliar de Serviços Gerais
<b>Profissão do pai</b>	Professor de Capoeira
<b>Escolaridade da mãe</b>	Ensino médio completo
<b>Escolaridade do pai</b>	Fundamental incompleto
<b>Renda mensal familiar</b>	Menor que 1 salário-mínimo (até 1.099 R\$)

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Sabela é uma novela de Conceição Evaristo que pode ser lida no livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017b). Como em quase todos os magníficos textos escritos pela autora, este apresenta explicitamente a força feminina. Tal força é tecida através da linhagem das Sabelas, constituída pela avó, filha e netas que possuem o mesmo nome. Na novela, a vida das Sabelas se mistura em uma dança incrível que é regida pela natureza. Suas histórias são entrelaçadas a um dilúvio, acontecimento que destrói a cidade e mata muitas pessoas.

Em meio à história, um detalhe nos chamou atenção e foi esse que nos incentivou a fazer o paralelo entre a novela e a vida de nossa participante. Focaremos na matriarca da família, a Vovó Sabela, querida por muitas pessoas, pois fertilizou a cidade quando deu à luz a sua filha (conhecida no conto como Mamãe Sabela, Sabela-menina ou menina bruxa) no leito de um rio. A cidade sofria com a infertilidade, contudo, após o ocorrido, ao se banharem nas águas do rio, as mulheres engravidavam. Os partos passaram a ser feitos em suas margens, cujas águas foram fecundadas pelo sangue da Vovó Sabela. A Sabela-menina sempre foi muito sábia e sua sapiência era vista como “coisas de menina bruxa” (EVARISTO, 2017b, p. 63). As pessoas de sua cidade logo sentenciaram sua vida, ela iria morrer por afogamento. Mas a jovem foi protegida pelos anciãos. E, por isso, a fúria dos acusadores caiu sobre Vovó Sabela, que deixou de ser querida por todos. Sendo assim, ela precisou buscar abrigo na periferia, local habitado pelo povo palavá. Mas os censores da cidade vigiavam a Vovó, o que a impediu de realizar o percurso até seu local de abrigo.

Eis que Vovó Sabela recebeu a ajuda das mulheres, as que encontraram fecundidade ao se banhar no leito do rio. Cada mulher tomou um de seus olhos, o mais enxergador, e o colocaram no corpo de Vovó Sabela. Assim ela se tornou a mulher de mil olhos e passou a ver o tudo e o nada, e até mesmo a essência do invisível. Conceição (2017b, p. 67) narra que “seu

olhar, chama incandescente, força coletiva das outras mulheres, queimava todo inimigo que atentava contra ela, pelos caminhos”. Os olhos que ficaram nos pés, traziam leveza para seu andar e os que estavam em sua boca faziam ressoar sons melódicos, o que fez a personagem fugir, cantar e resistir.

Nossa Sabela, fecundou o *Campus* Ceará-Mirim com suas dores e lágrimas. Ela foi assediada em sala de aula e não se calou. Buscou apoio institucional, mas não foi bem acolhida. Mas encontrou abrigo com as estudantes do Apoio a Mulheres Estudantes (AME). As jovens ajudaram Sabela, e assim como as mulheres da novela, “entregaram seus olhos”, para que ela pudesse ver, lutar, caminhar, gritar e resistir. Juntas elas promoveram eventos de combate ao assédio dentro do *campus*. A nossa participante conseguiu fecundar as outras estudantes, atentando-as para a importância de lutar contra o assédio vivido no ambiente escolar. Ela revolucionou quando ecoou sua voz e decidiu denunciar o professor-assediador.

Outro ponto que aproxima a personagem de nossa participante é que ela é mãe solo. No nosso encontro prévio, a jovem apareceu com sua filha. Eu tive o privilégio de conhecer a Sabela Mãe e a Sabela filha. Gostaria de destacar que o segredo da nomeação de Sabela reside no matriarcado, na presença feminina, no coletivo de mulheres, na força das mães solo. Sabela é um nome de matriarca, que se repete ao longo das gerações. Nome da avó, da mãe, da filha criança. Além disso, tanto participante quanto personagem são fortes, corajosas e resistentes.

O jogo da palavra Sabela também nos chama atenção. Conceição Evaristo sempre gosta de brincar com os nomes de suas personagens. Podemos pensar no jogo de união entre as palavras “Sábia” e “bela”, características fortes em nossa participante. No entanto, esse mesmo jogo nos faz brincar e refletir sobre a história de nossa estudante: quem procurou saber de Sabela? Quem procurou sabê-la? Quem está preocupado em sabê-la, em conhecê-la? Ou melhor, quem se preocupou em conhecer e saber da jovem que esteve por trás das polêmicas ações contra o assédio no *Campus* Ceará-Mirim? Tenho a honra de dizer: eu me preocupei e procurei sabê-la.

Sabela é um jovem de 22, mãe solo aos 17 anos. Sonha que sua filha não passe pelos mesmos sofrimentos que passou. Ex-aluna de equipamentos biomédicos no *Campus* Ceará-Mirim, cursou o ensino fundamental em escolas públicas. Atualmente é vendedora em uma loja de shopping em Natal. Mora com seu namorado e juntos têm uma renda familiar entre um a dois salários-mínimos.

Quadro 10 - Perfil socioeconômico e demográfico de Sabela.

<b>Categoria</b>	<b>Resposta</b>
<b>Sexo/gênero</b>	Feminino/Cisgênero
<b>Idade</b>	22
<b>Ligação com o IFRN</b>	Ex-aluna (2021) de Equipamentos Biomédicos ( <i>Campus Ceará-Mirim</i> )
<b>Profissão</b>	Vendedora de shopping
<b>Identificação religiosa</b>	Católica
<b>Ensino Fundamental</b>	Escolas públicas apenas
<b>Com quem você mora?</b>	Cônjuge
<b>Profissão da mãe</b>	Dona de casa
<b>Profissão do pai</b>	Encanador
<b>Escolaridade da mãe</b>	Fundamental incompleto
<b>Escolaridade do pai</b>	Fundamental incompleto
<b>Renda mensal familiar</b>	Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de 1.100 R\$ até 2.200 R\$)

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Elucidando questões metodológicas, empregamos o aplicativo *WhatsApp* para nos ajudar na construção dos diários solicitados. Criamos um grupo para cada estudante inserir, no seu tempo, os relatos. Destacamos que as participantes escolheram enviar áudios, fotos, músicas e mensagens digitadas, pois acharam mais prático. Um dos grandes pontos positivos do uso dessa metodologia, no modo virtual, é a sua praticidade e eficiência. Apesar disso, notamos uma demora no retorno dos diários. Acreditamos que isso se deve ao impacto de como as lembranças podem ser dolorosas e para falar sobre elas, se faz necessária uma reflexão para vivência do processo interno da participante.

Os diários solicitados foram analisados sob o viés da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006). Esse tipo de metodologia permite-nos compreender o que se mostra. Ela não objetiva saber o certo ou o errado, mas o que se apresenta. E é o fenômeno que será mostrado para o pesquisador. Inicialmente, fizemos leituras intensas do texto e para nos orientar na impregnação, como propõe a ATD, optamos por inserir os diários na ferramenta *online Wordart*, um site capaz de contabilizar a quantidade de palavras e criar uma nuvem. O tamanho das palavras depende da soma de vezes em que ela foi citada. Unimos os três diários e a partir da nuvem inicial fizemos a unitarização, processo da análise responsável por desmembrar, melhor dizendo, desconstruir os textos em unidades de significado. Notamos que determinadas palavras se encaixavam em categorias *a priori* (corpo, resistência, âmbito escolar, espaços de sociabilidade e violência, e sofrimentos). Após tal etapa, fizemos as categorizações inicial, intermediária e final, nesse momento buscamos entender as aproximações de sentidos das palavras. E fomos reduzindo-as para a produção dos metatextos. Por fim, a figura a seguir retrata a nuvem de palavras dos diários após a categorização:

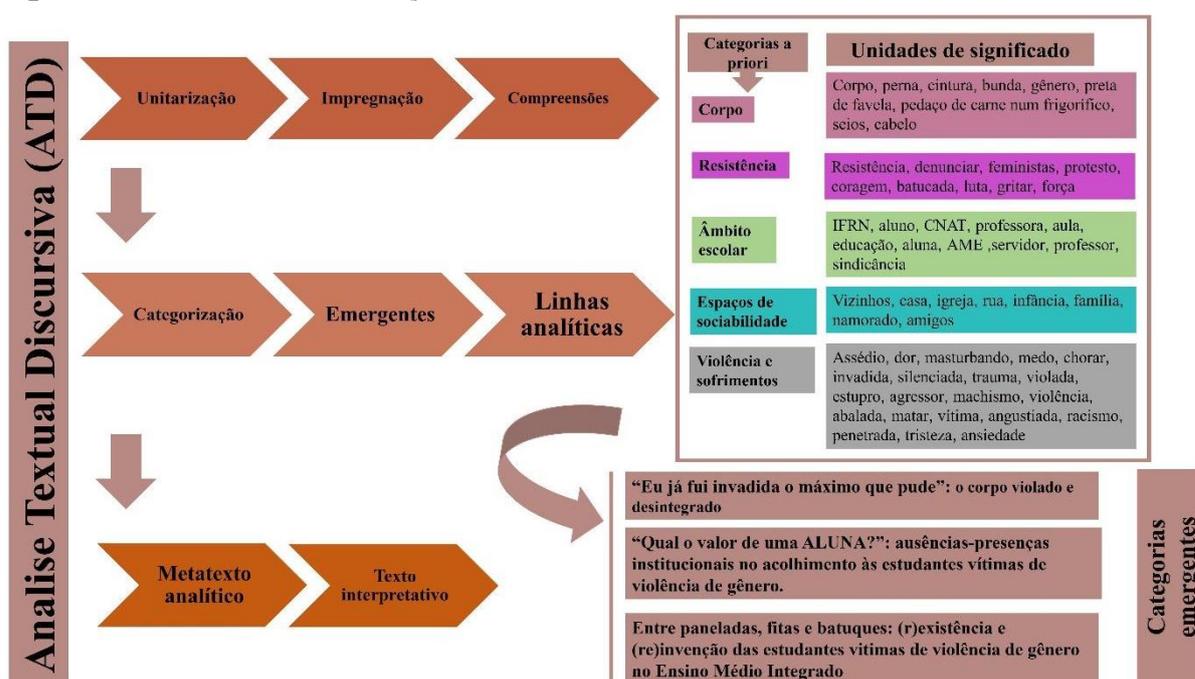


*matar*. Ele aparecia no gerúndio e no indicativo, e preferimos deixá-lo, em nosso esquema de ATD, somente no indicativo, para ajudar em nossa redução.

Também reduzimos as palavras por sua semântica. Percebemos que elas estavam próximas de uma rede de sentidos. Citamos como exemplo, *transar* e *adentrar*, que em seu sentido sexual são parecidas com *penetrada*, preferimos deixar esta última em nossa composição final. Algo parecido ocorreu com as palavras ligadas ao âmbito escolar. Identificamos que *cantina*, *Reitoria*, *sala*, *corredor* e *escola* resumiam a sigla *IFRN*, que nos é muito cara, pois se trata de nosso *lôcus* de pesquisa. Então aglutinamos tais palavras ligadas ao espaço escolar para uma única expressão capaz de unificar o sentido das outras.

Na figura abaixo, podemos analisar de modo mais didático, os percursos que fizemos para construção de nossa ATD seguindo o método de Moraes e Galiazzi (2006), sob a luz do *Wordart*:

Figura 19 - Processo de construção da ATD.



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Três categorias emergentes surgiram para compor o metatexto. A seção 4.1, nomeada “*Eu já fui invadida o máximo que pude*”: *o corpo violado e desintegrado*, trata sobre as questões envolvendo os corpos das participantes evidenciando as violências sofridas ao longo de sua vida. Assuntos como estupro e os assédios sofridos em diversos espaços, como rua, praia e igreja, foram retratados.

Em seguida, na seção 4.2, intitulada “*Qual o valor de uma ALUNA?*”: *ausências-presenças institucionais no acolhimento às estudantes vítimas de violência de gênero*, tentamos refletir sobre as violências vividas no meio escolar, como isso afetou a vida das estudantes e quais foram as ausências-presenças institucionais nesses processos. A frase de abertura da seção nos faz pensar sobre o real valor que uma estudante possui dentro de uma instituição. Tal sentença foi dita por uma das estudantes que muito sofreu com a falta de acolhimento institucional e isso desencadeou consequências severas para sua vida pessoal.

Para fechar o capítulo, a seção 4.3, chamada *Entre paneladas e batiques: (re)existência e (re)invenção das estudantes vítimas de violência de gênero no Ensino Médio Integrado*, revela os modos de resistência e reinvenção de nossas estudantes, mostrando sua força e perseverança em meio aos sofrimentos vividos nos diversos âmbitos de sua vida e, particularmente, no escolar.

#### 4.1 “EU JÁ FUI INVADIDA O MÁXIMO QUE PUDE”: O CORPO VIOLADO E DESINTEGRADO

Ao longo da história, o corpo feminino foi desejado, dominado, subjugado, roubado de sua sexualidade, explorado (PERROT, 2007). Acrescentamos ainda que foi um corpo caçado, violado, passou pelo processo de “cercamento”, foi queimado, privado de sua liberdade e submetido ao controle de uma sociedade patriarcal (FEDERICI, 2019a). O corpo feminino negro foi marcado por mais cicatrizes. Ao longo da história sofreu por ser escravizado, deformado por intervenções externas, hipersexualizado (BRAGA, 2020). O corpo feminino tem sido normalizado e regulado por décadas. E o patriarcado tem contribuído para esse controle, delineando normativas de como seria o corpo perfeito.

Na perspectiva estética, a sociedade contemporânea tem trabalhado para a construção do corpo perfeito, baseado em padrões de beleza que tem como figura norteadora a Barbie. As características da boneca são eurocêtricas e o padrão de corpo, biologicamente inalcançável (SAMPAIO, 2021). Voltemos para o filme, não só nessa cena, mas em muitas outras, Preciosa apresenta rejeição e preconceito em relação ao seu corpo e sua raça. Ela não está inserida dos padrões estéticos da sociedade e carrega uma inferioridade em relação ao seu corpo. Tanto que existem cenas nas quais Preciosa se olha no espelho e enxerga outro corpo. Preciosa aparece em primeiro plano, se olhando no espelho, contudo não é sua real imagem que surge. É refletida a figura de uma mulher loira, branca e magra. Essa é a imagem que a protagonista idealiza de si, seu ideal de beleza. A jovem arruma seus cabelos com uma expressão de tristeza no olhar.

Pronta para sair, ela se levanta e a cena acaba. O fundo musical nos leva a fazer uma viagem ao mundo da fantasia, uma música suave toma conta de nossos ouvidos, o som nos faz lembrar uma caixinha de música. E é o mesmo som da cena com a fada madrinha. Preciosa tem um corpo violado, machucado, marcado para sempre. Um corpo que sofreu um trancamento, assim como Rosa Maria Rosa.

Figura 20 - Sequência 8 - Outro corpo.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Os áudios de Rosa Maria Rosa foram muito fortes para mim. Um deles me fez travar, simplesmente não consegui escutá-lo na primeira tentativa. Lágrimas saíam do meu rosto quando ouvia sua voz chorosa e demorei três dias para conseguir ouvir tudo e transcrever. E no momento da transcrição, eu chorei novamente. O mesmo ocorreu quando precisei lê-la para a construção da ATD. Senti um entalo na garganta e uma perturbação na cabeça.

A história de Rosa me toca de forma singular. Desde nosso primeiro encontro, tivemos uma conexão. Choramos juntas, nos emocionamos ao partilhar nossas histórias. Conte sobre minha jornada para ela. Ela foi a participante com quem mais senti a liberdade de me abrir. Rosa foi meu confessor naquele dia e eu fui o dela. Sem medo ou receio, durante o primeiro encontro, abri meu coração para a jovem e contei coisas que só havia falado para a minha psicóloga e mais ninguém. Talvez tenha ultrapassado a sistemática da relação pesquisador-participante, mas naquele momento senti a necessidade e liberdade de fazer aquilo. E talvez isso tenha deixado Rosa mais à vontade. Ela me contou coisas que também não havia falado para mais ninguém. E por mais que Rosa carregue toda essa dor que é possível ver em seus relatos, eu percebo nela uma alegria imensa. Ao longo do encontro prévio a jovem se mostrou feliz, simpática, participativa e empolgada. Em minha mente eu sempre comparei Rosa a um jardim, no qual mais que uma flor, ela o é por inteiro e dela exalam belezas, cores e poder. Pois seu discurso, além de sofrimento, também reflete o belo, a resistência e muita luta, assim como seu corpo.

As leituras do diário de Rosa foram dolorosas e em uma das pausas que fiz para descansar, peguei meu celular e deparei com a notícia do estupro realizado por um anestesista em meio a uma sala cheia de gente.<sup>23</sup> Esse foi um dos dias mais difíceis do mês de julho de 2022. Mais uma vez, me senti travada e não consegui voltar à leitura, porque o choro me consumia novamente. Unir a leitura que eu estava fazendo do diário, justamente no momento do relato do estupro sofrido por Rosa com a notícia abordando a mesma temática, me fez ter lembranças e pensamentos assustadores. Isso me fez pensar nos diversos sofrimentos que tantas mulheres passam pelo mundo. Sendo despeitadas até mesmo em uma gélida mesa de cirurgia e prestes a dar à luz a uma vida.

Entre março de 2020 até dezembro de 2021 foram registrados 56.098 casos de estupro contra vítimas do gênero feminino. Do início da pandemia de COVID-19, de março do ano de 2020 até dezembro de 2021, foram registrados 100.398 casos de estupro contra meninas e mulheres. Tais dados foram retirados de um levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>24</sup>. O documento teve como fonte os boletins de ocorrência das Polícias Cíveis de todas as unidades federativas de nosso país. Em 2021, a cada 10 minutos uma menina ou mulher foi estuprada, levando em conta somente os casos registrados pelas autoridades policiais. Constatou-se que entre 2020 e 2021 houve um crescimento de 3,7% dos casos. No mesmo ano, o estado do Rio Grande do Norte entrou em destaque como estando no rol dos que tiveram um aumento no registro de estupros em relação ao ano anterior, contabilizando 16,9 %.

Em seu diário, Rosa relata que foi estuprada no mês de abril de 2019. Ela usa o verbo “adentrar” e “invadir” para falar sobre o assunto. E diz que quando foi pedir ajuda, não acreditaram na sua história. O seu áudio é marcado por pausas e choro e é bem difícil de ser escutado. Pelas conversas que tivemos no encontro de acolhimento, o estupro não aconteceu no ambiente escolar. Ela relata:

[...] só que eu também descobri, em abril de 2019, que por mais que eu não queira [voz chorosa], por mais que eu vá contra tudo isso, eu não tenho capacidade nenhuma de me defender. Porque no Brasil, em questão de mulher, você nunca vai conseguir se defender sozinha. Nunca! Eu fui estuprada no mês de abril de 2019. Me adentraram sem sequer pedir minha permissão e quando eu fui pedir ajuda, não acreditaram em mim, porque mulher, quando ela é educada, sempre quer o homem (ROSA, 2022).

Rosa também sofreu outros estupros que foram mascarados pelo “amor”. Ela diz que o que mais a machucou foi o proveniente de seu namorado. Dos 15 anos de idade aos 18, ela

---

<sup>23</sup> Notícia consultada no portal Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/anestesista-e-presos-por-estuprar-gravida-durante-cesarea-no-rj>.

<sup>24</sup> Nota técnica sobre Violência contra mulheres em 2021. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/).

namorou um menino que a via como alguém a ser penetrada e, por muitos momentos, foi obrigada a transar contra sua vontade. E só foi perceber anos depois que havia sido estuprada. Em sua fala, conseguimos ver a carência de apoio, pois nunca a ensinaram a dizer não ou a direcionaram para uma denúncia:

E assim... O último que mais me machucou foi o meu namoro. Eu namorei dos meus 15 anos aos meus 18 anos com uma pessoa que só me via como alguém a ser penetrada. E eu fui várias vezes obrigada a transar sem querer. Eu tive que me entregar para alguém sem querer, porque achava que isso era amor. Você abrir mão de si por amor. [fungados de choro]. Até mais uma vez eu descobri que eu fui assediada [voz chorosa], eu fui estuprada e em nenhum momento me ensinaram que eu podia dizer que não, que eu podia denunciar, que eu podia fazer diferente (ROSA, 2022).

O Código Penal (1940) denomina o estupro como sendo um dos crimes contra a Dignidade Sexual. O Art. 213 define estupro como: “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 1940). A pena para o crime é de 6 meses a 10 anos. Se do ato resultar em lesão corporal grave, ou se a vítima for menor de 18 anos ou maior de 14, a pena é de reclusão de 8 a 12 anos. E se da conduta resultar morte, a reclusão passa para de 12 a 30 anos.

A partir dos dados jurídicos, fica claro que qualquer indivíduo pode ser sujeito ativo ou passivo do estupro. Tendo em vista que o ato não está restrito somente ao sexo vaginal, mas também ao oral e o anal. Kety Carla de March (2017, p. 99) define como estupro o “ato que extrapola a realização do desejo sexual para ser violência que atinge aspectos físicos e psicológicos da vítima e que recebeu, ao longo da história, diferentes tratamentos pela lei e pela sociedade”. Sendo assim o estupro seria um ato de agressão, de violência e humilhação, por si, ele seria um ato de dominação e poder.

Em *História do Estupro*, Georges Vigarello (1998) situa seu estudo na França do *Ancien Régime*, mas curiosamente, é possível assimilar situações parecidas no século XXI. O autor trabalha com a noção de que o consentimento definirá o estupro. E este é um ato que está diretamente relacionado ao domínio e a submissão de um outro ser mais vulnerável. Sendo assim, o estupro seria o ato que foge do espaço do desejo sexual para ser violência e traz consequências físicas e psicológicas para a vítima. No que diz respeito ao psicológico, Vigarello (1988) ressalta que o dano, o trauma e a dor interior de quem é estuprada podem ser sentidos a longo prazo, tendo em vista que o crime não está somente na moralidade, mas também mostra ser uma morte psíquica e a vítima estaria condenada a uma irremediável ferida.

Rosa Maria Rosa passou por mais de uma situação de estupro. Uma das agressões foi cometida por um homem, o qual ela não identificou no diário, e as outras por seu namorado. Berger e Giffin (2005) fizeram um estudo sobre a violência nas relações de conjugalidade e

constataram que a cama pode se tornar um campo de batalha para algumas mulheres. As autoras entrevistaram mulheres que denunciaram a violência conjugal e identificaram nos seus relatos que muitas relações sexuais ocorreram por “coerção naturalizada” ou como “cláusula”, uma obrigação do relacionamento. O sexo sob resistência foi comum, não sendo denunciado por certo tempo. Para as participantes, no momento do acontecimento, o sexo vaginal não era visto como uma violência, mesmo que se negassem a transar com seus parceiros. Algo parecido ocorreu com Rosa, pois ela passou anos transando com seu namorado por “amor”, ou melhor, por um sentimento de obrigação.

Um detalhe interessante é que Rosa se conscientiza dos estupros anos depois. Isso ocorreu pelo fato de que muitas mulheres constroem uma autoconsciência sobre si e seu corpo ao longo da vida. Seja por leituras de livros, postagens de redes sociais ou informações compartilhadas com amigas. Nós amadurecemos nossa consciência sobre determinadas situações, incluindo aquelas referentes a violência sexual ao longo do tempo.

Retornemos ao filme. Preciosa caminha pelas ruas e se depara com homens sentados em uma escada. Eles estão conversando, ouvindo música e começam a interagir com a personagem de forma abusiva e agressiva. Preciosa é posicionada em primeiro plano, sua expressão facial exprime claramente um incômodo, um desconforto. Ela não está se sentindo bem perto dos jovens e deseja sair logo daquele trecho de rua. Um deles caminha atrás de Preciosa com o objetivo de empurrá-la e assim faz. A câmera foca em Preciosa em plano detalhe. Ela está no chão. Conseguimos ver parte do seu rosto e de sua mão. O lenço vermelho está amarrado no braço.

Figura 21 - Sequência 9 - A rua.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

No decorrer da cena, escutamos som de música e diálogo entre os jovens. Um deles diz: “Aí, ô criatura, não tem roupa nesse rabão não, Orca?”. Outro fala “Olha o tamanho dela!”. A voz de Preciosa, como narradora, diz “Por que os garotos sempre pegam nos negócios deles?”

Enquanto um dos jovens se levanta pegando no órgão genital e fala: “O que é que é? Não ouviu o que eu disse não? Eu tô a fim de dar um cutuque aí. Qual é? Vai fazer jogo duro com a rapaziada? Vou mandar a real, é feia para cacete. E burra, não é não?”. Novamente a voz da protagonista aparece narrando: “Só queria que me deixassem em paz.”. Escutamos o som de seu corpo sendo empurrado e caindo no chão.

A rua é um espaço de insegurança para nós, mulheres. Quando descemos do ônibus, geralmente apressamos os nossos passos, torcemos para a rua estar movimentada, fazemos preces para que o universo nos proteja e nos coloque perto de outras mulheres. Estar sozinha em uma rua pode ser uma experiência aterrorizante para nós. Rosa ressalta dois episódios de assédio sofridos em espaços públicos, um ocorreu na rua e outro na praia.

Enquanto caminhava pela rua rumo ao seu trabalho de bolsista na Reitoria do IFRN, Rosa foi seguida por uma picape branca. Tal situação havia se repetido em outro dia. Ela relata: “Ele deu a volta na rua e passou por mim buzinando, abriu a janela, ficou olhando. E eu fiquei assim ‘mano, deixa de ser absurdo, cara!’. Aí eu só saí andando e fiquei tipo ‘Meu Deus!!’” (ROSA, 2022). Curiosamente em uma de minhas idas à reitoria, precisei fazer o mesmo trajeto que Rosa fez. Eu estava sozinha e confesso que senti medo. Durante todo o trajeto mentalizava preces para não ser assaltada, nem cruzar o caminho com o de algum homem.

Em outro momento, enquanto estava na praia, Rosa sofreu um assédio chocante. Um homem retirou o pênis de dentro da roupa e começou a se masturbar enquanto olhava para ela. A jovem não se sente segura em nenhum lugar e carrega o medo de andar na rua, ir à praia e até mesmo de ver seus vizinhos. A participante sente que seu corpo é alvo dos homens. Rosa sofreu diversas invasões, seja através de um pênis, com os estupros, dos olhares de outros homens, das falas ou das buzinas. A estudante também tem a sensação de que relatar sobre isso é também se invadir:

É como se em nenhum canto eu pudesse ser apenas uma pessoa. Me divertindo, ou estudando, ou brincando, eu nunca posso ter paz. Eu nunca posso sair na rua sem que olhem para minha bunda. Sem que olhem para o meu corpo e me vejam como apenas um pedaço. Sabe? Eu não consigo descrever sem falar assim. Eu tenho medo até dos meus vizinhos. É, eu não me sinto segura em canto nenhum e isso para mim é terrível, porque eu não sei até quando eu vou conseguir estar viva. Eu não sei até quando eu vou sobreviver com isso, sabe? Eu já fui à praia e tinha um cara se masturbando olhando para mim numa praia. Eu... [pequena pausa com suspiro]. Eu já fui invadida o máximo que pude. [voz chorosa] Então, falar sobre isso é mais uma vez me invadir (ROSA, 2022).

A igreja foi outro espaço no qual Rosa sofreu assédio. Aos 14 anos de idade, a estudante era evangélica e em uma de suas idas ao templo, ela se deparou com uma confissão do pastor.

Ele confessou ter tido um sonho erótico com a jovem. E se imaginava transando com ela, pois seu corpo era bonito. Rosa se mostrou indignada, mas relata que na época não entendia bem o que era aquilo. A partir daquele assédio, algo mudou. Ela se tornou mais “explosiva”, e evita contato com outras pessoas por medo de ser invadida:

Aos 14 anos de idade eu sofri um assédio que aos 21 anos de idade eu vim descobrir que eu sofri um assédio aos 14. O bispo da igreja da minha tia chegou dizendo para mim que teve um sonho erótico comigo e que era quase impossível não olhar e não pensar fazendo algo comigo, porque eu era muito bonita e eu tinha apenas 14 anos de idade, eu era apenas uma criança. E um homem com filho e filha chegou e disse isso para mim. Na hora eu achei isso absurdo, mas eu não entendia muito bem. Até porque eu era uma criança e não tinha como eu ver a maldade que alguém tinha em cima de mim. E isso foi me tornando cada vez mais... Como é que eu posso explicar? [pausa mais longa]. Mais explosiva, porque eu não queria que chegassem perto de mim para que não me invadissem (ROSA, 2022).

Engel (2017) nos apresenta a campanha *Chega de Fiu Fiu*, realizada pela organização *Think Olga* em 2013. A pesquisa compilou relatos e levantamentos sobre assédio sexual em ambientes públicos. Quase 7.762 mulheres participaram, 99,6% afirmaram já ter sofrido assédio, 98% aconteceram na rua, 64% em transporte público e 80% em lugares públicos. Como pode ser notado por tais dados e pelos diários, o assédio está presente nos diversos espaços de sociabilidade.

Em um plano geral com ângulo visual aberto, Preciosa caminha pela cidade. O ângulo da câmera nos passa a ideia de que a jovem é pequena em meio a imensidão paisagística urbana. Mesmo com tal sensação, ampliemos nosso olhar para o corpo da protagonista. Preciosa é uma jovem negra, gorda, cujo corpo foi atravessado por violências. Ouvimos sons de metrô, carros e passos e a fotografia da cena é marcada pelos tons acinzentados da rua.

Ao longo da cena, Preciosa fala sobre sua família, seu corpo e idealiza sua morte. A cena ocorre após a realização de uma prova muito difícil para a personagem. Enxergamos tristeza no seu rosto, os seus olhos estão baixos e expressam os sentimentos de inferioridade que lhe acometem naquele momento. Preciosa vai narrando: “Sempre tem coisa errada nessas provas. Fica parecendo que eu não tenho cérebro. Fica parecendo que eu e minha mãe e minha família toda que a gente somos idiota. Só a gorda feia e preta para ser jogada fora. Vai arrumar o que fazer. Às vezes eu queria tá morta. Eu acho que eu vou ficar bem, porque eu olho para cima. De repente um piano cai, uma mesa, um sofá, uma TV ou até a mãe. Tem sempre um treco no caminho.”.

Figura 22 – O corpo.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Sempre há perigos ao longo dos espaços de sociabilidade de nossas estudantes e de outras mulheres. Ao longo do capítulo, vimos que a rua, a praia e a igreja são ambientes marcados pela violência de gênero. E tais experiências incidem diretamente sobre a subjetivação das estudantes. Na cena acima, é possível ver como as violências atravessam a subjetividade e o corpo de Preciosa. Ela sente que não tem cérebro e é idiota. E passa a evidenciar o seu corpo como sendo “a gorda feia e preta”. Preciosa passou por situações de violência nos diversos espaços, assim como Rosa Maria Rosa e tantas outras mulheres ao longo da história. O sentimento que temos é que quase todas as mulheres já passaram ou vão passar por uma situação de assédio.

O corpo que é violado em outros espaços de sociabilidade é o mesmo que frequentará os corredores das escolas, podendo ser também violentado em tais ambientes. Sendo assim, o IFRN está suscetível a receber em seu cotidiano casos de violência de gênero. E, sendo uma Instituição que preza pela Formação Humana Integral, ou seja, se preocupa com o desenvolvimento completo do sujeito, incluindo suas capacidades físicas, intelectuais e racionais, o cuidado com as violências deve ser redobrado. No tópico a seguir, aprofundaremos os debates sobre a temática do assédio sexual no IFRN e seus entrelaces com as práticas pedagógicas bem como seus impactos nelas.

#### 4.2 “QUAL O VALOR DE UMA ALUNA?”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AUSÊNCIAS-PRESENCAS INSTITUCIONAIS NO ACOLHIMENTO ÀS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.

O mês de julho de 2022 foi regado por notícias sobre assédio, estupro e importunação

sexual. Duas notícias sobre assédio ganharam visibilidade no ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): uma na Escola de Música (EMUFRN)<sup>25</sup> e outra no Instituto Metr pole Digital (IMD)<sup>26</sup>. Mas não é somente no meio das Universidades que ocorrem esses casos. No IFRN também, e comprovamos isto a partir dos diários de nossas tr s estudantes. Todas sofreram assédio no ambiente escolar e tiveram como assediadores seus professores.

Rosa Maria Rosa sofreu assédio no ambiente escolar. Ela narra que estava saindo da sala de aula quando precisou perguntar sobre notas para seu professor. No momento, o professor puxou o corpo da jovem para perto do dele. No mesmo relato, ela diz que não foi a primeira vítima desse indivíduo, outras colegas tiveram o corpo invadido pela a o dele. Abaixo podemos analisar seu relato:

É... hoje eu estava lembrando de um dia específico no IF que eu estava saindo da minha sala de aula e eu precisava perguntar para meu professor qual era a nota que eu tinha ficado na prova, e meu professor me pegou pela cintura e me puxou para cima dele. [pequena pausa no  udio]. E depois disso é... Eu soube que esse mesmo professor tinha apertado a coxa de uma amiga e tinha perguntado para uma colega qual era o nome dela para os mais íntimos. E isso é assustador, vindo de um ambiente que era para nos educar e não nos sexualizar (ROSA, 2022).

A jovem continua seu relato dizendo que uma outra lembrança surgiu em sua mente. Esse mesmo professor a encontrou no corredor do IF, ela aproveitou para justificar sua falta na aula, mas ele aproveitou o momento para perguntar a idade da estudante, ela respondeu que tinha 18 anos e já estava velha para cursar o primeiro ano. O professor então respondeu em tom que causou estranheza: “Ele disse que eu estava cheirando a leite ainda, ainda tinha muito o que viver. E que eu não era tão velha assim” (ROSA, 2022).

No capítulo dois estudamos sobre a culpabiliza o feminina através do olhar de Saffioti (2015). Vimos que mulheres são treinadas para sentir culpa, muitas vezes sem razão alguma. Conseguimos identificar tal situa o no diário de Rosa Maria Rosa (2022): “porque eu fui ensinada que eu sempre sou culpada pelo assédio que sofro, então é bem mais complicado falar sobre algo e sentir culpa mesmo minimamente sabendo que não tenho”. Esse trecho antecede uma fala sobre o assédio que a estudante sofreu na escola. Em um outro momento ela retorna a falar sobre a culpa e mais uma vez faz associa o com a violência sofrida dentro do IFRN: “S  que dessa vez não podem culpar a minha roupa. Não podem culpar como eu me visto, não

---

<sup>25</sup> Notícia disponível no Portal G1: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>

<sup>26</sup> Notícia disponível no Jornal Saiba Mais: <https://saibamais.jor.br/2022/07/defesa-de-relatorio-que-inocentou-professor-do-imd-da-ufrn-acusado-de-assedio-revolta-estudantes/>

podem culpar como eu ando, porque eu estava dentro de um ambiente escolar. Estava toda de uniforme. Então, não tinha como... Eu acho, né? Que não tinha como ser culpa minha” (ROSA, 2022).

Na fala de Rosa é possível identificar a culpabilização feminina debatida por Saffioti (2015). A jovem diz que foi ensinada a sentir culpa pelo assédio. E relata que a culpam através de sua vestimenta, mas desta vez ela estava com uma roupa composta. Calça, tênis e camisa cobrindo os ombros, típica farda do IFRN. Mesmo usando a roupa em questão, ela ainda foi assediada. E mais, em um ambiente onde a jovem estivesse protegida e por um assediador que deveria ensiná-la em vez de sexualizá-la.

Situação parecida ocorreu com Regina Anastácia. Ela conta que estava andando no corredor do IFRN, durante o horário do almoço, quando encontrou um professor que passou a mão nos seus seios. A estudante conta que gelou naquele instante e não conseguia falar nem pensar em nada e só queria sair de perto daquele homem. Seu relato nos deixa impressionada com tamanho atrevimento do assediador: “Lembro ainda daquele dia, em que no corredor, no horário do almoço, o encontrei e ele passou a mão nos meus seios. E a cara de pau dele foi a pior... Eu lembro que naquele momento eu gelei, não conseguia mais falar, pensar. Só queria sair dali” (ANASTÁCIA, 2022).

Sabela (2022) também sofreu assédio no ambiente escolar. Ela nos fez um relato minucioso do ocorrido e diz que o professor foi autor de “comportamentos inadequados” durante a aula no laboratório de química. O agressor a tratava com indiferença e ignorância há tempos. Um dos primeiros comportamentos ocorreu enquanto a aluna tirava dúvidas com uma colega de classe. O professor chegou perto da aluna e questionou se ela sabia o que era o número 60, rapidamente ela disse que sim. E ele falou: “então venha dar aula no meu lugar”. No final da aula, a jovem foi tirar dúvidas, mas o professor negou e pediu para a colega tirar a dúvida dela.

Em uma outra aula, enquanto o professor escrevia o assunto no quadro, a turma seguia copiando e conversando, como de costume. O professor se voltou para Sabela (2022) e falou: “Essa menina é o tempo todo me olhando, o que você quer olhando para mim do pé a cabeça?”. Ela ficou surpresa com a situação, pois suas atitudes eram as mesmas dos colegas. A jovem falou que não estava olhando para o professor e seguiu anotando o assunto do quadro. Ela ainda ressalta que ficou de cabeça baixa com a mão no rosto para que o assediador não pensasse que ela o estava encarando. O professor tomou uma atitude mais violenta, com expressões de irritação, tomou a bateria de uma aluna, bateu na mesa e disse: “faça o seguinte, venha sentar aqui na frente para ficar olhando para mim mais de pertinho”. Sabela obedece, enquanto a outra

colega questiona a causa da atitude do docente. Ele respondeu com um tom de deboche: “fique na sua que com Sabela eu me resolvo”. Toda a turma ficou assustada com aquela situação e o assediador continuou: “Estão vendo como o problema é ela? O problema da turma é você, Sabela”. Sabela diz que se sentiu humilhada, agredida psicologicamente e constrangida em público, após o ocorrido ela chorou bastante. Segundo sua fala, não é a primeira vez que o professor abusa de seu poder, outras alunas passaram por situações parecidas.

O Código Penal (1940) denomina o assédio sexual com um dos crimes contra a dignidade sexual e o define da seguinte forma: “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao de emprego, cargo ou função” (BRASIL, 1940). A pena para tal crime é de detenção de 1 a 2 anos e se a vítima for menor de idade a pena é aumentada em até um terço.

Ferreira (2016) realiza uma pesquisa com estudantes do primeiro ano do ensino médio e tenta entender como a violência contra a mulher atravessa a vida das jovens no espaço escolar. A autora identificou que o cotidiano escolar, em particular a sala de aula, é permeado por práticas de assédio. E as meninas são as mais prejudicadas. Tais assédios envolvem: “Olhares violentos, provocações verbais (assobios, cantadas, xingamentos), até toques no corpo” (FERREIRA, 2016, p. 126). A pesquisa ainda destaca que o assédio pode ser considerado uma violência silenciosa, tendo em vista que as ações assediadoras não são levadas a sério e tratadas como violência. Muitas vezes o assédio sexual ocorre sem contato físico, o que causa ainda mais complexidade para algumas pessoas entenderem que determinada mulher sofreu um assédio.

Moreira (2016) confirma o que Ferreira (2016) defende: o assédio não está somente configurado no contato físico, mas também é enquadrado dentro de importunação, expressões verbais, gestuais, comentários mais sutis, palavras escritas, perguntas pretenciosas. O assédio se dá quando um superior abusa de sua autoridade para ter favorecimento sexual e conseguir o que deseja. Moreira (2016) ainda diz que relações como professor e aluna são consideradas de alto risco para a ocorrência do assédio sexual, pois o fato de o professor ter como penalizar o outro lado ainda agrava mais a situação.

Mas a relação professor-aluna ainda é regada de controvérsias jurídicas, pois foge um pouco da caracterização do crime de assédio sexual, tendo em vista que não se enquadra na relação empregada-empregador. Mas entre tais sujeitos há uma relação de poder, na qual o professor é detentor de meios que prejudicam a estudante, o que se caracteriza como um assédio.

Foucault (2010) entende o poder enquanto uma relação, um exercício. Que pode ser exercido por todas as relações sociais. Ele é exercido em um ambiente de maneira assimétrica e seria pensado como um feixe de relações. Sendo assim, o poder funcionaria como uma rede que se conecta por diversos nós, no quais ninguém detém completamente o poder. E esse poder atuará sobre os corpos, estando nos microespaços, podendo atuar na relação professor-aluna. Essas relações de poder sobre o corpo trazem “alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Sabela foi assediada pelo professor na frente de seus amigos. No discurso e na prática pedagógica do docente, é possível identificar sua tentativa de docilizar e controlar o corpo da estudante. Ele tenta constantemente intimidá-la, causar constrangimento e ainda pede para que ela mude de lugar. Utilizando-nos de Foucault (1987), conseguimos enxergar que o professor tenta prender o corpo da estudante dentro de poderes apertados, e passa a impor limitações, proibições e obrigações. Tentando transformar o corpo de Sabela em dócil, ou seja, submetendo-o e utilizando-o em uma relação de poder e dominação. O corpo feminino é alvo dessa docilização. Somos levadas a usar determinadas roupas para nos proteger, devemos seguir regras impostas socialmente, não podemos caminhar ou estar em determinados lugares, pois há uma possibilidade de nosso corpo ser violentado. Doravante, entendemos que a sociedade patriarcal nos leva a servir a um indivíduo com poder, o macho.

As práticas pedagógicas dos três professores-assediadores não garantiram o bem-estar das estudantes, pelo contrário, foram totalmente contra a dimensão da Formação Humana Integral, trilhando um caminho oposto ao da omnilateralidade. Os professores contribuíram com o fortalecimento da violência de gênero no IFRN. E, não se preocuparam com o desenvolvimento físico, afetivo, social, ético, psicológico, laboral, cultural, moral e estético das alunas. As práticas pedagógicas defendidas por Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2014) estão enquadradas em um projeto de humanização que proporciona uma leitura ampla da realidade, um projeto social, capaz de gerar autonomia nas estudantes e que possa intervir de forma positiva em sua realidade. Contudo, tal projeto não é vivenciado na práxis dos professores-assediadores das nossas Preciosas. Ao assediá-las, eles ceifam sua chance de ter uma Formação Humana Integral e contribuem com traumas e cicatrizes que as acompanharão pelo resto da vida.

No capítulo dois falamos sobre a violência de gênero no ambiente escolar. Através do pensamento de Moreira (2016) fomos levados a refletir sobre como um local destinado ao aprendizado pode se tornar um lugar de opressão e como a violência nesse meio incide na vida

das mulheres. A autora revela, a partir do pensamento de outros autores, que a violência de gênero afeta fortemente mulheres e LGBTQIA+. A subjetividade, o rendimento escolar, a inserção no mercado de trabalho, dentre outros pontos são afetados.

Questões parecidas foram apontadas nos diários. Conseguimos identificar que as práticas pedagógicas dos professores-assediadores interferiram na vida escolar, pessoal e profissional das estudantes. Regina Anastácia relata sofrer com crises de tristeza e ansiedade quando lembra do assédio: “Há alguns dias que penso bastante naquele que me assediou. Na verdade, quase sempre penso nele quando tenho crises de tristeza e ansiedade. E isso me deixa ainda mais angustiada e triste” (ANASTÁCIA, 2022). Esse sentimento caminha com ela por vários lugares. Ela descreve que tem sintomas físicos como taquicardia e mãos frias ao ver um homem parecido com o professor: “Quando entro no *campus* do IFRN-CNAT, eu tenho receio de encontrá-lo. Às vezes, na rua, eu acho que o vejo e meu coração começa a acelerar, minhas mãos ficam frias e fico mega tensa. Acho que ele me afetou mais do que imagino” (ANASTÁCIA, 2022).

Enquanto relatava sobre o assédio escolar que sofreu no IFRN, Rosa Maria Rosa falou uma expressão impactante sobre seu corpo: “Porque depois desse assédio foi que eu fui entender que qualquer canto que eu esteja eu não sou um ser humano, eu não sou apenas uma pessoa, sou um pedaço de carne num frigorífico” (ROSA, 2022). Observe, o frigorífico é uma palavra triste e dolorosa para definir o corpo belo de uma jovem como Rosa. Tal ambiente é utilizado para conservar a carne que passou pelo processo de produção, desde transporte, descanso, lavagem, insensibilização, pendura, sangria, esfolagem, evisceração, cortes e desossas para ser exposta em um local frio, com um vidro na frente, uma vitrine esperando ser comprada, na qual ela é observada. Alguém escolhe o corte da carne, paga, cozinha e come. A carne de um frigorífico é uma carne morta, gelada, sem vida. É assim que nossa estudante se define depois dos assédios e estupros que sofreu. Ela sente que seu corpo é marcado, ela não se compreende mais apenas como uma pessoa, mas um pedaço de carne congelada.

Rosa Maria Rosa relatou que os assédios afetaram fortemente a sua vida acadêmica, produzindo grande desmotivação. Novamente ela usa a expressão “pedaço de carne”. Mas em sua fala, conseguimos ver uma (re)invenção quando ela diz que não quer ser mais uma preta de favela sem estudo. Contudo, novamente ela retorna para o seu corpo, afirmando que as pessoas só conseguem ver suas curvas:

Os assédios que eu sofri foram suficientes para me fazer entender que isso tem que parar. Isso não pode continuar. Essas coisas afetam muito a minha vida acadêmica. Me desmotivaram muito em questão de estudo, porque eu vejo como se fosse mais

uma vez só um pedaço de carne, sabe? E eu tô só buscando não ser mais uma preta de favela sem estudo. Só que ninguém vê isso, as pessoas só veem as curvas do meu corpo. (ROSA, 2022).

Sabela também fala a respeito das consequências do assédio na sua vida. Ela expõe que o ocorrido implicou no medo que ela tem sentido. Pois vislumbra que no futuro seu chefe ou professor da universidade pode fazer a mesma coisa. E atrela esse medo de encontrar homens parecidos com o professor-assediador ao fato de ser mulher. Abaixo podemos ler o seu relato:

A experiência que tive com aquele professor implicou no medo de tudo o que poderia vir agora. Medo de que meu futuro chefe fosse como ele, que meu futuro professor da universidade fosse como ele também... Que pelo simples fato de ser mulher, eu só iria encontrar homens como ele agora. (SABELA, 2022).

O medo que Sabela sente tem um nome: patriarcado. Estudamos a conceituação de tal palavra no capítulo dois. Vimos que o patriarcado gera opressões de gênero, e caracteriza-se por ser um regime no qual as mulheres sofrem dominação-exploração pelos homens. Gerda Lerner (2019, p. 390) elucida o conceito de patriarcado em sua definição mais ampla, retratando que ele seria “a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral.”

O medo sentido por Sabela tem uma ordem social e está atrelado à história de outras mulheres também. Um medo que caminha com a criação histórica do patriarcado, cujo processo foi formado por homens e mulheres e que levou 2.500 anos para sua conclusão. Ele tem sua origem do Estado arcaico e se organizou pela família patriarcal, carregada de regras e valores. É um medo que foi construído há anos quando os homens começaram a controlar a sexualidade feminina, seus comportamentos e personalidades. Um medo que nasceu quando o patriarcado foi destinando a mulher a ter uma vida de submissão e exploração ao homem, inclusive através da exploração das mulheres pelo capitalismo. Esse medo é alimentado pelo apagamento histórico e silenciamento das mulheres, tendo em vista que há uma escassez de fontes históricas sobre mulheres. Esse medo vem da construção histórica que formou o patriarcado. (SOIHET, 2011; SAFFIOTTI, 2015; FEDERICI, 2019b; LERNER, 2019).

Ao longo de nossa análise, identificamos os assédios sofridos por nossas estudantes. Nos três casos a figura do assediador era o Professor, um servidor público federal. Ficamos imaginando se algum desses casos foi denunciado. Dos analisados, somente um teve denúncia, o de Sabela. Mas antes de ter contato com o relato de experiência da estudante, será necessário saber alguns dados sobre como acontecem as denúncias e processos no IFRN.

No dia 14 de março de 2022 foi publicado um Ofício circular 1/2022 pela Ouvidoria do IFRN. No documento, o ouvidor aborda sobre o tratamento de denúncias e comunicações de irregularidades, instauração de Procedimentos Disciplinares, dosimetria e aplicação de penalidades a partir de materiais da Corregedoria Geral da União (CGU) e ferramenta ePAD. O presente documento pode ser consultado pelo SUAP e seu nível de acesso é público. O ofício é direcionado ao Reitor, aos Diretores-Gerais e Diretoras-Gerais do IFRN. Logo no início o ouvidor diz:

Historicamente neste Instituto Federal nunca existiu um órgão específico com função correcional, tal qual uma Corregedoria ou Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar. No IFRN o poder disciplinar é exercido exclusivamente pelo Reitor (Resolução 15/2010 - CONSUP, Art. 37, Inciso IX), também delegados a Diretores e Diretoras-Gerais (IFRN, 2022, p. 1).

O ofício é uma orientação dada ao Reitor e Diretores-Gerais para nortear a tomada de decisão para que “circunstâncias análogas não tenham tratamentos díspares” (IFRN, 2022, p. 1). Servindo de orientação até a criação da Corregedoria. São apresentados alguns dos principais documentos e materiais orientadores para instauração de procedimentos disciplinares, condução e dosimetria das penalidades: cursos online do Portal de Corregedorias, como o Curso Básico de Processo Administrativo Disciplinar (PAD). Também são anexados no documento um curso de curta duração da EscolaVirtual.gov sobre provas no Processo Administrativo Disciplinar e Atividade Correcional. Além de indicar material escrito como o Manual de PAD e o Curso de Processo Administrativo Disciplinar.

O ouvidor indica que para início dos trabalhos é preferível realizar abertura de Investigação Preliminar Sumária (IPS), sendo conduzida por um(a) servidor(a). Caso haja necessidade de abertura de procedimento acusatório, ele deverá ser aberto a partir da Lei 8112/90.

Também é recomendado que após enviar Análise Preliminar de Denúncia pela Ouvidoria, no formato de Processo Eletrônico, deve-se realizar uma instauração de Investigação Preliminar Sumária (IPS) com o prazo de 120 dias a partir de Despacho. Até dois servidores serão designados para fazer um exame de admissibilidade de denúncias e comunicação de irregularidade.

Deve-se também fazer uma solicitação à Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE) através de e-mail, para criação de Caixa de Processos. Além de enviar à Ouvidoria as indicações dos membros que ficarão responsáveis pela IPS, por meio de envio de despacho no processo eletrônico. Assim será dada a permissão de acesso à denúncia via Fala.BR ou SUAP.

Orienta-se o uso exclusivo das caixas de processos do SUAP e dos respectivos processos

no Fala.BR, CGU-PAD ou ePAD, não devendo haver o uso de outras ferramentas para a escrita ou armazenamento de documentos, dados ou mídias que sejam compatíveis com os módulos de processo eletrônico. Caso seja necessário algum armazenamento não compatível com o SUAP deve-se entrar em contato com o Encarregado pelo Tratamento de Dados Pessoais do IFRN.

Feito um relatório da IPS, se for necessária a instauração de procedimento acusatório, duas medidas podem ser tomadas: se a punição for inferior a 30 dias de suspensão instaura-se uma Sindicância Acusatória (SINAC) e se a punição for superior a 30 dias, deve-se obrigatoriamente instaurar um Processo Administrativo Disciplinar (PAD).

Segundo a Lei nº 8.112, de dezembro de 1990, em casos de irregularidades no serviço público, é obrigatório ocorrer uma apuração imediata, que pode ser feita por Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar. Da sindicância poderão sair três resultados: advertência por escrito ou suspensão de até 30 dias, arquivamento do processo, ou ainda, instauração de PAD. O prazo para conclusão da sindicância não pode exceder 30 dias, podendo ser prorrogado por igual período.

A lei ainda informa que o PAD é um instrumento que apura infrações cometidas por servidor durante o exercício de suas atribuições. Esse processo é conduzido através de uma comissão formada por 3 servidores estáveis. Dentre eles, será escolhido um presidente, que deve ocupar cargo efetivo superior ou de mesmo nível, ou de nível de escolaridade igual ou superior ao do indiciado. Imparcialidade, independência e sigilo caracterizam as atividades que devem ser exercidas pela comissão. O PAD tem três fases: instauração, inquérito administrativo (instauração, defesa e relatório) e julgamento. O seu período de conclusão é de 60 dias, prorrogável por igual recorte de tempo.

Sabela denunciou o professor, o qual passou por uma sindicância investigativa. Ela relata como foi o dia da audiência, diz ter vivenciado a sensação de insegurança a ponto de “se tremer da cabeça aos pés. Só em ouvir a voz do professor, me deu medo, me sentia uma formiga no meio de gafanhotos gigantes” (SABELA, 2022). A estudante relata não ter se sentido acolhida pela sindicância. De início, ela pensava que a comissão seria composta por mulheres, mas foi surpreendida com a presença de apenas uma e dois homens, o secretário e o diretor da banca. O professor estava presente por chamada de vídeo. A jovem conta que se sentia intimidada com a presença do assediador, mesmo que no formato virtual. Ainda ressalta que a maioria das perguntas foram feitas pelos homens e somente uma pela mulher. E o próprio professor dirigiu perguntas diretas para Sabela: “Até então ele questionava por que eu procurei ajuda? O que as pessoas que me ajudaram tinham a ver com o que aconteceu. Tipo assim, na cabeça dele é: ‘eu sei que eu fiz isso com ela, mas eu quero saber quem é que tá ajudando ela

por trás” (SABELA, 2022).

A estudante também revela a ausência de apoio psicológico e institucional. Ela diz que o tempo todo era questionada sobre o que ela havia feito para merecer aquele assédio. E sente que o processo de procurar apoio foi desgastante. A falta de apoio fez com que crescesse dentro dela um sentimento de desvalorização:

Não tive nenhum apoio da psicóloga que me viu e ouviu o estado que eu estava, nem sequer apoio da instituição, o tempo todo e até hoje querem entender o que foi que eu fiz para merecer isso, sabe? O processo de procurar apoio foi muito desgastante (e parece que eles fazem isso propositalmente), porque uma hora a gente se cansa e foi o que aconteceu!! O sentimento que essa falta de apoio me deixou é o de injustiça e que eu como aluna não tenho valor ali dentro (SABELA, 2022).

Sabela ainda conta que a sua relação com o IFRN foi de sonho para pesadelo e tortura, pois não encontrava apoio e ainda precisava conviver com o professor-assediador. Ela teve de conviver com o medo, a injustiça e a falta de paz. E ainda destaca a falta de cuidado da instituição para com as estudantes vítimas de violência:

De início um sonho, depois um pesadelo!!! Meu último ano lá dentro foi uma tortura, procurando apoio e não tendo, tendo que conviver com o professor que me tirou toda paz, convivendo com medo e até hoje com injustiça!!! Como que uma instituição que promete te ajudar a ser uma pessoa melhor, não cuida de você?? E aí fica a pergunta que eu faço a instituição: qual o valor de uma ALUNA? (SABELA, 2022).

A jovem nos apresenta argumentos que mostram o despreparo da comissão de sindicância. Em muitos momentos, Sabela se sentiu intimidada com as perguntas. Também experimentou como o processo é demorado e cansa. A sensação que fica é de jogarem a culpa para a vítima, sempre questionando o que ela tinha feito para merecer o assédio:

E eles me faziam perguntas o tempo todo e as perguntas eram para me intimidar, sabe? E o processo ele realmente cansa, porque ele é lento e joga tudo para cima da vítima. É como se... Ele falasse assim “o que foi que você fez para merecer isso?” O que é que a vítima faz para merecer ser abusada, ser agredida. As perguntas que eles me faziam eram baseadas nisso e até mesmo o professor né, o agressor, ele vinha... Ele queria o tempo todo falar diretamente comigo. O que não podia. Para o tempo todo ele poder me intimidar e jogar aquilo contra todo mundo que estava comigo (SABELA, 2022).

Na presente dissertação, pensamos nas práticas pedagógicas como algo que transcende o espaço da sala de aula e do ensino. Reconhecemos que a escola é um ambiente pedagógico, no qual todos os seus profissionais podem desenvolver as práticas pedagógicas (FRANCO, 2016). Nos relatos de Sabela é visível a falta de despreparo dos servidores da comissão, da

equipe psicológica e pedagógica. E, mais uma vez, a comunidade escolar do IFRN não desenvolve sua educação pautada na Formação Humana Integral e na omnilateralidade.

A falta de um órgão específico para o tratamento das denúncias e comunicação de irregularidade deixa os servidores e estudantes sem orientação. O ofício circular 1/2022 nos apresenta o Processo 23057.002311.2020-13 composto por minutas para a criação da Corregedoria (órgão que seria responsável por prevenção, detecção e apuração de irregularidades disciplinares e administrativas dos servidores e pessoas jurídicas no IFRN), Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos (responsável por receber relatos de conflitos, promover diálogo e conciliação ou direcionar para outro órgão).

Por meio do SUAP, consultamos o *Estudo técnico para criação e implantação de unidade de corregedoria seccional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN* (2020). O documento evidencia a necessidade da criação de uma Corregedoria e aponta alguns problemas da Instituição para comprovar tal demanda. Há ausência de uma unidade correcional ou comissão permanente disciplinar no organograma e no regimento do IFRN. Além de não existir um banco de membros participantes de PAD e sindicância, bem como não há um setor físico e virtual específico para o tratamento dessas questões. Em sua maioria, as comissões são compostas por servidores que estão lotados em seus cargos, além de assumirem as atividades ligadas ao PAD. Os gestores também têm dificuldade para formar as comissões tanto de sindicância, quanto de PAD, isso se deve à carência de servidores qualificados e ao déficit de docentes e técnicos-administrativos no IFRN. Por isso, um servidor acaba tendo que atuar em mais de um processo de modo simultâneo.

Ainda é possível destacar mais problemas: “não há padronização de rotinas administrativas, nem monitoramento e supervisão dos trabalhos das comissões; as respostas às demandas dos órgãos de controle são deficitárias, não existindo inspeção, diligências e/ou reuniões técnicas tratando da matéria” (IFRN, 2020, p. 9). Há falta de padronização dos documentos e um sistema informativo para uso específico, tendo em vista que usam o módulo processos eletrônicos do SUAP, o que acaba sendo generalista, não possuindo os mecanismos específicos para as atividades correcionais.

A ausência da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos gera rachaduras nas práticas pedagógicas da EPT no IFRN. Tendo em vista que tais ausências contribuem para o fortalecimento das violências de gênero e para as tomadas de condutas equivocadas no ambiente educativo.

### 4.3 ENTRE PANELADAS E BATUQUES: (R)EXISTÊNCIA E (RE)INVENÇÃO DAS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Michel Foucault (1988, p. 91) nos deixou uma célebre frase: “onde há poder, há resistência”. O que Foucault quis nos dizer é que as relações de poder abrem possibilidades para a resistência. Poder e resistência são criativos, móveis e produtivos. Essa resistência do autor vem da ordem estratégica e da luta. Ele ainda se utiliza da palavra no plural, acentuando que existem resistências:

Que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Resistir gera uma modificação no poder. Não se está aprisionado pelo poder, mas passa-se a realizar uma transformação, investe-se em possibilidades de luta. E quando um poder passar a ser exercido sobre um corpo, esse outro corpo reivindicará sobre o poder e ocorrerão as resistências. Os corpos de nossas estudantes foram protagonistas das relações de poder e através disso elas construíram suas formas de resistência.

A história da personagem Sabela de Conceição Evaristo e a de nossa participante se entrelaçam em seus aspectos de resistência. Ambas buscaram modos de se (re)inventar em meio às adversidades da vida. Nossa Sabela foi uma revolucionária que fez história no *Campus* Ceará-Mirim, mas isso custou-lhe muito choro e dor. Inicialmente, nossa jovem conta que buscou apoio no *campus* e não conseguiu. Posteriormente, ela falou sobre o ocorrido para uma professora que a direcionou a conversar com as estudantes do AME (Apoio a Mulheres Estudantes). Com o AME ela conseguiu desabafar e se uniu ao grupo.

No *Instagram* do AME ([ame.ifcm](https://www.instagram.com/ame.ifcm)) é possível encontrar postagens, sobre o “Manifesto do AME”, nele, encontramos informações sobre fundação, objetivos, missão, atividades e etc. O AME é um grupo formado por servidoras e alunas do IFRN. Teve sua origem no *Campus* Ceará-Mirim e ao longo dos anos tem investido na sua expansão pelos *campi* para ser uma rede. Tem como objetivo: o debate, a partilha de experiências e realização de atividades sobre desigualdade de gênero e combate à violência contra a mulher no IFRN. O AME evidencia que as mulheres devem unir suas vozes, pois elas não estão sozinhas.

Na época de surgimento do AME, o *campus* Ceará-Mirim passava por recorrentes situações de assédio. Sua fundação ocorreu a partir de uma aluna vítima de assédio que não teve apoio e carregava consigo o medo de frequentar as aulas. Mediante a isso, decidiu realizar uma reunião com a pauta sobre procedimentos cabíveis a serem tomados em situações de assédio por parte dos servidores. 40 mulheres estiveram presentes na reunião e a aluna em questão fez a sugestão para o nome do grupo. No início da criação, as reuniões ocorriam semanalmente. E nos meses seguintes, as ações do AME se expandiram para o *Campus* João Câmara, Natal Zona Norte e São Gonçalo do Amarante. O grupo tem a missão de combater o assédio e machismo dentro do IFRN e na sociedade patriarcal que vivemos. Com o objetivo de ser espaço de escuta e ajuda para alunas e servidoras, para que juntas possam desabafar e entender sobre a realidade do ser mulher.

Em plena pandemia, o Grupo realizava ações de conscientização. No manifesto podemos ver algumas atividades realizadas, dentre elas estão o encaminhamento de processos contra assediadores, atos contra a repressão, debates inclusivos, trocas de experiência, atividades didáticas. O AME idealiza uma escola que ofereça segurança e apoio. Também entende que é possível chegar mais longe com a união das forças e vozes das mulheres.

Através do AME as alunas de vários *campi* fizeram uma ação virtual interessante. Elas enviaram fotos de protesto contra o assédio. Nas imagens, as estudantes seguram placas com a frase: “#Por um IFRN sem assediadores.” A ação envolve estudantes de São Gonçalo, Natal-Central, João Câmara, Parnamirim, Ceará-Mirim, Cidade Alta e Apodi. Durante a pandemia, o grupo promoveu *lives* sobre saúde da mulher, movimentos contra as intervenções no IFRN e na UFERSA, campanha de doação de absorvente para a Ocupação Emmanuel Bezerra e debates sobre filmes. Inclusive, mediei um encontro sobre Preciosa, tivemos uma tarde virtual muito aconchegante, cheia da forte e bela presença feminina do AME.

Além do filme, no mês de março de 2022 fui convidada para ministrar um minicurso sobre feminismo no *Campus* Ceará-Mirim no evento Março Mulher. Tive o prazer de encontrar alunas e alunos maravilhosos e professoras brilhantes. O encontro me fez sentir o empenho de algumas professoras para construir um ambiente escolar justo e seguro. Em contrapartida, pude perceber a falta de engajamento de outros professores. Durante meu minicurso, os estudantes precisaram sair para assistir aula, pois alguns professores não haviam liberado sua participação no evento. Acredito que um momento tão importante e belo deveria receber mais apoio. O Março Mulher e o AME deveriam receber mais apoio institucional para se estender aos outros *campi*, isso iria contribuir na conscientização e no combate contra a violência de gênero.

A partir da união de Sabela com o AME, as estudantes buscaram formas de resistir. Em uma de suas conversas com o grupo, Sabela percebeu que estava incomodada com as atitudes do professor e acreditava que esse sentimento também era vivenciado por muitas estudantes. Apoiadas nisso, as estudantes decidiram incomodar os servidores, e organizaram uma batucada. O barulho expressava a dor sentida naquele momento. Como consequência do evento, o AME cresceu bastante e muitas outras histórias de assédio no *campus* também apareceram. Na imagem abaixo podemos ver o convite da batucada circulada pelas redes sociais. A imagem foi enviada por Sabela:

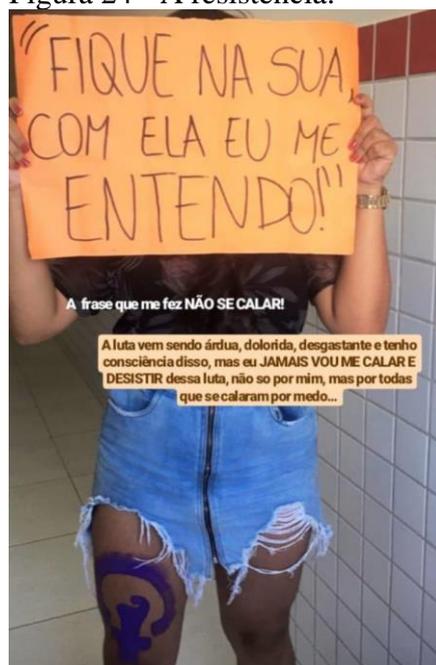
Figura 23 - A batucada.



Fonte: Disponibilizado pela participante da pesquisa.

No cartaz, é possível identificar uma frase de luta e resistência. A estratégia do som/música serviu para as estudantes como um modo de resistência e intervenção. Sabela conta que as estudantes levaram panelas e se organizaram para confeccionar cartazes. Os cartazes tinham frases feministas e eram formados por frases ditas pelo professor-agressor de Sabela. Na imagem abaixo é possível identificar a frase dita no momento da agressão da participante. A frase “Fique na sua, com ela eu me entendo” foi dita pelo professor. Na foto, há outras expressões que foram inseridas na imagem para ser veiculada nas redes sociais. Sabela digitou: “A frase que me fez NÃO SE CALAR”. Logo após ela insere outro texto: “A luta vem sendo árdua, dolorida, desgastante e tenho consciência disso, mas eu JAMAIS VOU ME CALAR E DESISTIR dessa luta, não só por mim, mas por todas que se calaram por medo.”.

Figura 24 - A resistência.



Fonte: Disponibilizado pela participante da pesquisa.

As caixas altas postas nas frases dão destaque a frase “Não se calar”, ato de resistência feito por Sabela. Ela poderia ter se escondido, mas seu modo de resistir foi soltando sua voz. Na outra frase a jovem conta como tem sido difícil, mas destaca em caixa alta que nunca irá se calar nem desistir. E destaca que sua luta é por todas as estudantes vítimas de assédio. Na imagem, identificamos o símbolo de resistência feminista desenhado na perna da estudante. A cor da tinta do desenho é roxa que segue a paleta de cores lilás/roxo do feminismo. A estudante está com uma saia curta rasgada que dá evidência ao desenho de sua perna.

Sabela fala sobre o dia da batucada:

E a gente saía todos em uma fila pelo *campus* entrando nos corredores em alguns setores, com na biblioteca, cantina e a nossa intenção, a gente não avisou a ninguém, era algo interno, só entre alunos. E a nossa intenção justamente em não avisar era incomodar os servidores, era fazer com que eles se incomodassem assim como a gente também se incomodou (SABELA, 2022)

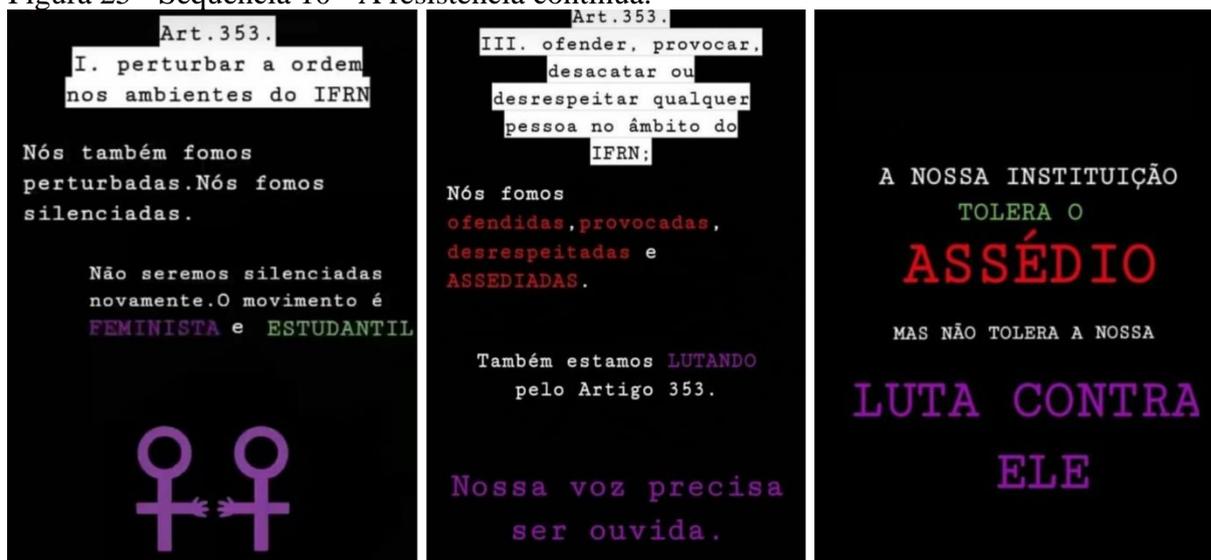
Ela também acrescenta que de início foram poucos estudantes, mas depois o momento tomou maior proporção. Os estudantes sentados nos bancos, ou jogando bola se levantavam e se uniam ao grupo. Em seu relato ela diz que as mulheres iam no meio, batendo palmas. A batucada também teve apoio de servidores que caminharam juntos com os alunos. Contudo, no meio do caminho também surgiram aqueles que repudiaram o evento, alguns servidores chegaram a tapar os ouvidos, sair de salas, xingar os estudantes e fazer gravações para registrar como provas.

Após a batucada, Sabela conta que o diretor foi procurá-la para saber o motivo da batucada. A estudante relatou sobre o assédio sofrido. Mas informaram-na que as batucadas não poderiam mais acontecer. Nesse momento as estudantes buscaram um outro modo de resistir. Elas usaram o silêncio. Sabela chama esse outro ato de “tapa fita”, na página de *Instagram* do AME deram nome de “Silêncio mata”. As estudantes colocaram fitas em suas bocas e fizeram um protesto em silêncio. O vídeo desse momento está disponível na página do AME e é algo surreal.

Na primeira vez que vi alguns trechos senti um arrepio, meu coração acelerou e fiquei extasiada com tamanha beleza. São cenas incríveis. As estudantes e alguns servidores saem em procissão pelas salas e corredores do *campus*. Eles portam cartazes na mão e estão em um silêncio ensurdecedor. Planejaram calá-las, mas caladas elas fizeram mais barulho do que se estivessem batucando. Sabela conta que o momento causou muita dor e choro: “A lágrima descia e a gente estava nos corredores. Da mesma forma de como a gente fez batendo, batucando, gritando, a gente fez nessa outra semana silenciadas, chorando, porque é isso que muitas meninas ficam, silenciadas, com choro e com medo de falar” (SABELA, 2022).

Após os dois protestos, Sabela sofreu repressão do *campus*, ela conta terem solicitado o fim dos atos. Mesmo assim, as estudantes buscaram outros modos de resistir. Pesquisaram sobre leis e montaram frases de luta a partir delas:

Figura 25 - Sequência 10 - A resistência continua.



Fonte: Disponibilizado pela participante da pesquisa

As alunas utilizaram artigos da Organização Didática do IFRN para se defender e resistir. Os artigos estão na seção II do Capítulo XVI e falam das faltas disciplinares. As

estudantes se defendem com os artigos que possivelmente foram utilizados para as oprimir. A primeira falta diz (figura 25) “Perturbar a ordem nos ambientes do IFRN”. Logo abaixo elas realizam sua defesa digitando “Nós também fomos perturbadas. Nós fomos silenciadas.”. E mais uma vez fazem referência ao feminismo usando o símbolo, a cor roxa e a frase: “O movimento é feminista e estudantil”.

Na figura 25, elas utilizam de outro trecho do artigo: “ofender, provocar, desacatar ou desrespeitar qualquer pessoa no âmbito do IFRN”. E logo depois se defendem: “Nós fomos ofendidas, provocadas, desrespeitadas e ASSEDIADAS”. O foco dado para a palavra “ASSEDIADAS” em caixa alta chama atenção para o problema sério vivenciado pelas estudantes. Elas usam o próprio artigo para construir seu argumento de defesa acrescentando: “Também estamos LUTANDO pelo Artigo 353.”. No fim na imagem é possível ver um pedido de socorro em letra roxa, mesma cor usada na palavra “LUTANDO”: “Nossa voz precisa ser ouvida.

Na figura 25 uma provocação é feita: “A nossa instituição tolera o assédio, mas não tolera a nossa luta contra ele”. A frase é uma flechada. Perceba as cores, o verde e vermelho, palheta do IFRN, estão presentes nas fardas, materiais, paredes, documentos institucionais. Na frase, as letras com essas cores contribuem para destacar a tolerância da instituição diante dos casos de assédio. No fim da imagem há uma outra parte em roxo que salienta: “Luta contra ele”, exaltando que o Instituto não tolerou a luta contra o assédio e oprimiu as lutas estudantis.

A estudante também conta que foram feitas rodas de conversa, nas quais ela chama de “rodas de desabafo”. Quando pegava o microfone e começava a falar ela sempre chorava, porque sentia uma dor muito grande. No começo a roda era de 5 alunos e o número subia para 10, 20, 40. O momento era tão grandioso que nos dias de sua realização não havia aula. Além disso, as servidoras também aproveitavam a roda para falar sobre os relatos de assédio que também sofriam. O microfone passava de mãos em mãos e as meninas e servidoras falavam, choravam, se abraçavam e se apoiavam. Homens também participaram, inclusive professores machistas que lançavam perguntas para Sabela, ela relata que as perguntas eram do tipo: “O que eu tinha feito para merecer aquilo? Se eu me lembrava de ter dito ou feito algo que magoou o professor para que ele pudesse agir assim, sabe?” (SABELA, 2022)

As nossas estudantes encontraram sororidade em momentos difíceis. Uma foi acolhida por um grupo, o AME, outra por amigas. Regina Anastácia conta que após o episódio de assédio, ela buscou acolhimento com suas amigas feministas: “Sorte que tenho amigas feministas e me defenderam. Uma delas até chorou. E lembro que elas ficavam de guarda comigo enquanto ele estava perto” (ANASTÁCIA, 2022). Tal trecho do diário de Regina e o

relato de Sabela nos mostram a Sororidade. Foi a partir da sororidade que nossas estudantes construíram meios de resistir. Ana Paula Penkala (2014) define a palavra como sendo:

A sororidade é uma relação pactual de irmandade entre mulheres instituída política e eticamente, como um corpo unido com um propósito em comum, de onde advém práticas que propõem, preservam e estimulam mútua proteção, solidariedade e a defesa de direitos de classe (da “classe feminina”) a partir de vivências no contexto patriarcal. (PENKALA, 2014, p. 225)

No diário de Regina Anastácia e de Sabela percebemos menções ao feminismo como forma de acolhimento. Os eventos realizados no *Campus Ceará-Mirim* foram movimentos feministas e as amigas que acolheram Regina após o assédio eram feministas. Dessa forma, sentimos que o feminismo surge para essas estudantes como uma esperança de construção de um ambiente escolar melhor.

## 5 ARRANCAR AS FITAS

Caminhando para o final do filme, somos levados a uma cena muito simbólica. Preciosa está sentada na recepção do prédio da assistência social e espera ser chamada para conversar com a assistente social e sua mãe. Ao lado de Preciosa está sentada uma menininha, sua expressão facial é de tristeza e seriedade, ao redor de seu olho há uma mancha roxa. Presumimos que o hematoma foi feito pela própria mãe, pois em cena anterior ela nos é mostrada com uma postura violenta e ignorante para com a filha. Após a mãe da menina sair da sala, Preciosa se levanta e entrega o lenço, mostrado em seu corpo por muitas cenas ao longo do filme. O tecido é o mesmo dado pela fada madrinha de Preciosa. Ao entregar a vestimenta, ela nos passa a ideia de não precisar mais daquele “amuleto”, estando pronta para seguir em frente. E agora, uma outra Preciosa receberá a proteção.

Figura 26 – Sequência 11 - O amuleto.



Fonte: DVD, *Preciosa: uma história de esperança*, (2009).

Retornemos ao capítulo passado, de modo mais específico, ao momento “Silêncio mata” que ocorreu no *Campus Ceará-Mirim*. Regadas por choro e silêncio, com fitas na boca, as estudantes seguiam em procissão pelos corredores e salas da Instituição. Sabela conta que algo muito bonito aconteceu no ato. Quando as estudantes chegaram silenciadas na vivência, uma professora foi até uma delas e arrancou a fita da boca da jovem. Nesse momento, a menina desabou em choro, mas suas lágrimas pareciam ser de liberdade, Sabela conta que a sensação era: “eu agora não tô mais silenciada, eu gritei.”. Neste instante os servidores que apoiavam o ato, as “tias da cantina”, as ASG foram até as estudantes e arrancaram suas fitas. Nossa participante termina o relato falando novamente no poder do grito: “A gente podia gritar, podia se expressar e isso foi a coisa mais linda do mundo” (SABELA, 2022).

Confesso que ao ouvir o final do áudio senti um arrepio grande e me veio uma vontade de chorar. Escutando a voz de Sabela, eu visualizei todas as cenas. Imaginei a emoção do

momento da retirada de fitas, senti o quanto isso foi significativo para as estudantes e o quanto esses atos são formas de resistir. Meu pensamento a partir do relato foi que nossas estudantes estão pedindo socorro, não são ouvidas e têm procurado seus próprios modos de resistir. A seguir, podemos analisar uma fotografia realizada no momento do ato. Desfocamos os rostos como forma de preservar a imagem das estudantes. Na figura 27, ficam visíveis as mãos das mulheres retirando as fitas da boca das alunas. E em destaque, na parte inferior, uma jovem segura um cartaz que diz: “Lugar de servidor abusador é na rua”. O nome rua está destacado em vermelho:

Figura 27 - Arrancar as fitas.



Fonte: *Instagram* do AME (ame.ifcm).

Os eventos realizados do *campus* Ceará-Mirim estiveram ligados ao movimento feminista. Um outro ponto a ser ressaltado, é que sua realização contou com a união de estudantes homens. Os meninos se juntaram aos momentos para lutar contra os assédios, o que nos faz pensar sobre a importância de aproximar o feminismo e enfrentá-lo como uma potência transformadora dentro do ambiente da EPT. Destarte, isso ajudaria a diminuir a desigualdade de gênero e as violências vivenciadas nesta modalidade de ensino.

Trazer os homens para esse meio de discussão também é imprescindível, tendo em vista que contribuiria fortemente com a sua Formação Humana Integral, em um ambiente que ainda é muito machista. Fortalecer os movimentos feministas nos IF e incluir as questões de gênero nesses espaços e na vida dos homens pode contribuir para o início de uma pequena rachadura nas paredes do patriarcado. Talvez tal ideia possa ser um tanto sonhadora, mas de certo modo, já estamos contribuindo com essa rachadura através da presente dissertação.

No decorrer da tecitura desta pesquisa, buscamos compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN – *Campus* Natal-Central e Ceará-Mirim e os processos de

subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado. Tais relações são tomadas como centralidade em nosso estudo e foram desenvolvidas nos capítulos por meio das explorações feitas sob a luz dos nossos objetivos específicos.

Ao longo do estudo, diagnosticamos o silenciamento e as ausências da violência de gênero na EP, nos documentos institucionais como o PDI e o PPP. No PDI, não obtivemos nenhum resultado sobre as expressões “violência” ou “violência de gênero”. No PPP a expressão “violência” aparece duas vezes, mas de modo genérico e velado. Na mesma análise, também diagnosticamos que as práticas pedagógicas em torno da violência de gênero nos documentos apresentam um teor “genérico”.

Para além disso, investigamos sobre os limites e possibilidades das práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no IFRN. Concluímos que um dos limites do IFRN está no fato de não haver um protocolo de acolhimento, muito menos uma instrução para os profissionais no que diz respeito ao atendimento correto das vítimas e a tomada de determinadas decisões em casos de violência de gênero.

Obtivemos a informação de que não há uma normativa, nada institucionalizado para amparar as estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN. Mediante isto, destacamos que seria importante trazer tais discussões para a próxima revisão do PDI. Ressaltamos também a necessidade de capacitação dos servidores no que diz respeito aos assuntos que permeiam a violência de gênero. Isso poderia ocorrer através da criação de uma rede formativa para professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

A rede formativa deveria ser construída por pessoas que, de fato, entendam sobre as consequências das violências na vida dos estudantes. O IFRN precisa se articular para o acolhimento e apoio correto de suas alunas. É necessário investir em suas práticas pedagógicas, com palestras e eventos pelos *campi* que envolvam servidores e estudantes. Para além disso, destacamos o valor de uma equipe multiprofissional que contribua com esses movimentos. E, seria interessante a realização de um projeto de pesquisa ou extensão mais permanente sobre violência de gênero.

Além disso, examinamos os espaços-tempos institucionais das práticas pedagógicas integradoras, através da Assistência Estudantil e dos projetos de pesquisa e extensão. Como resultado obtivemos a existência de poucos projetos envolvendo a temática da violência de gênero. Mas ao analisá-los constatamos que possuem uma relevância ímpar para a transformação de vida dos envolvidos.

Diante disto, também se mostra importante a construção de um ambiente escolar pautado em práticas pedagógicas que combinem a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia

Engajada e a Formação Humana integral. Aplicar essas três vertentes nos documentos institucionais e nas práticas trará a possibilidade de criação de um ambiente escolar mais seguro para nossas estudantes.

Uma estratégia interessante seria a valorização do evento Março Mulher. Ele tem sua origem no *Campus Ceará-Mirim*, mas acredito que deveria se estender para outros *campi* como uma ação sistêmica durante o mês de março, devendo ser protagonizado por algum núcleo sistêmico do IFRN em conjunto com demais servidores e discentes. A beleza de tal evento é surreal, portanto, não deveria ficar reclusa em um único *campus*. Acredito que a extensão do evento contribuiria para a conscientização e o combate à violência de gênero em nossa Instituição.

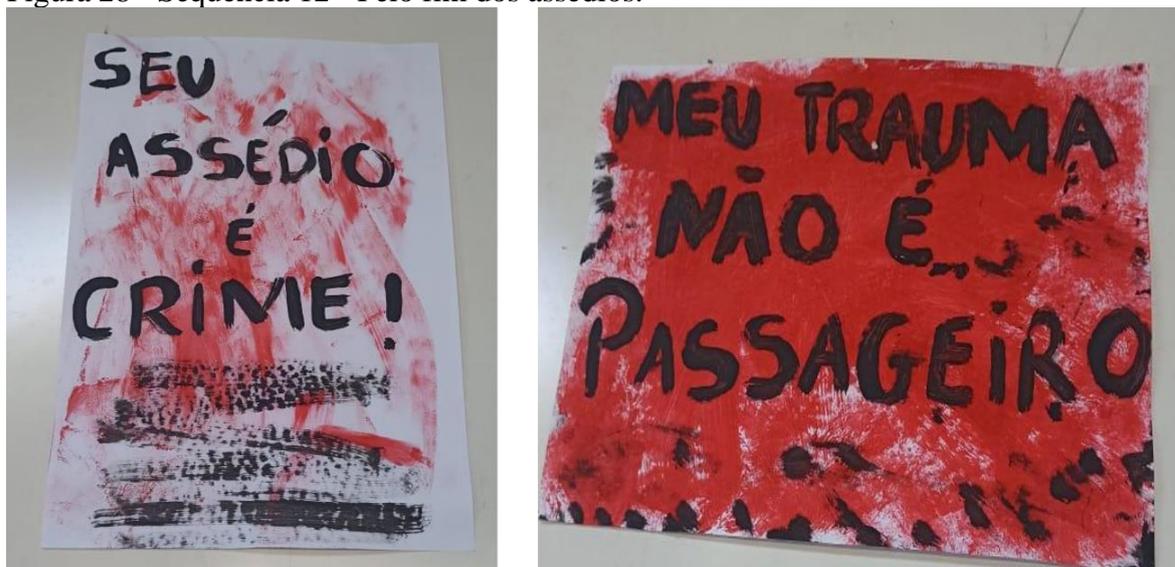
Ações em combate à violência de gênero têm sido desdobradas em nossa instituição. O Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), desenvolve um projeto de pesquisa intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*. Os produtos do projeto são um manual e um documentário sobre a violência de gênero na instituição. No dia 29 de março de 2022 fizemos uma reunião para concretizar nossa parceria com as servidoras, representantes do Grêmio Estudantil Djalma Maranhão (GEDM), componentes da Rede de Grêmios do IFRN (Regif) e integrantes do Movimento de Mulheres Olga Benário.<sup>27</sup>

Além disso, no dia 11 de maio de 2022, no *Campus Ceará-Mirim* ocorreu uma *Plenária de fortalecimento no combate ao assédio (por políticas estudantis de combate ao assédio)*, o momento foi organizado com a união do AME e do Movimento de Mulheres Olga Benário. No dia 07 de junho de 2022 participamos de uma Roda de Conversa *Pelo fim da pobreza menstrual e assédio no IFRN* no CNAT organizada pelo GEDM. No dia 02 de agosto de 2022 o Grêmio também preparou uma Mobilização pelo fim dos casos de assédio no IFRN. Em postagem no *Instagram* ([gedm.ifrn](https://www.instagram.com/gedm.ifrn)) os alunos destacaram o aumento de relatos de assédio sexual dentro do *campus*. Neste último evento de combate ao assédio, as estudantes se uniram para confeccionar cartazes e realizar momentos de conscientização e protesto. Os cartazes foram espalhados pelos ambientes do Instituto. Abaixo registramos fotos de dois deles, que foram inseridos em um dos quadros dos corredores do CNAT:

---

<sup>27</sup> Para mais informações sobre a reunião de planejamento das ações de combate à violência de gênero: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/reuniao-entre-servidores-e-estudantes-planeja-acoes-de-combate-a-violencia-de-genero-no-ifrn>.

Figura 28 - Sequência 12 - Pelo fim dos assédios.



Fonte: Acervo próprio da autora.

Acreditamos que a criação da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos pode contribuir para o combate da violência de gênero no IFRN. A construção de uma postura mais incisiva e responsável nos processos de denúncia contra o assédio é algo urgente. Além disso, é importante atentar para as formas de acolhimento e cuidado com a vítima. É mister tornar os processos mais céleres, sem perder a sua qualidade.

Somos norteados por um possível desdobramento de pesquisa. Pensamos ser importante realizar uma investigação, adotando a metodologia da pesquisa-ação, para desenvolver uma política de gênero e diversidade no IFRN. Nos levamos a acreditar que a criação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (Neged) poderá contribuir com o combate da desigualdade e da violência de gênero em nossa Instituição.

Chegou a hora de arrancar as fitas, soltar o grito e entregar o lenço. Os desconcertos do IFRN ainda não foram consertados e é necessária ação institucional para isto. Mas Ayoluwa<sup>28</sup>,

<sup>28</sup> Faço uma assimilação entre a Ayoluwa, e esta dissertação. Para que entendam como cheguei até este pensamento, gostaria de resumir o conto de Conceição Evaristo, que está inserido no livro *Olhos d'água* (2016). *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* (2016), narra a história de uma comunidade negra que passava por uma crise, havia escassez de tudo. O sol era desensolarado, a chuva gotejava pouco. Faltava água, comida, sonhos, pensamentos, palavras, canto, movimento e desejo para os corpos. As pessoas se sentiam desenganadas para viver. Os velhos não se reconheciam mais e logo morriam, as mulheres não acreditavam mais em si. Os jovens se tornaram infelizes e começaram a matar uns aos outros e a se matar também. Eles consumiam um líquido maléfico e um tipo de areia fininha que quando aspirada, endurecia dentro dos pulmões. Os partos se tornaram escassos. Mas Bamidele, a esperança, anunciou que estava grávida. E através da esperança, todos da cidade engravidaram da criança que estava por vir. Quando Ayouluma, alegria do nosso povo, nasceu, todos sentiram algo se contorcendo em seus ventres, até os homens. Todos sabiam que estavam parindo uma nova vida que traria alegria para a cidade.

alegria de nosso povo, está nascendo para se fazer presente na luta em combate à violência de gênero no IFRN. Ela não vem com promessa de salvação, nem para morrer na cruz, mas quer fermentar o pão nosso de cada dia que pode nutrir ações de proteção para nossas Preciosas.

Sendo assim, eu vos entrego um presente, um lenço, um amuleto, eu vos entrego essa dissertação. Ela que é parte de mim, mas não é totalmente minha. Ela que é o meu rasgar, me fez sangrar e me remendou. Ela que é minha construção e reinvenção neste mundo. Minha esperança e alegria, contudo, também foi dor. E, em muitos momentos, quando a dor emergia em meu corpo e marejava os meus olhos, eu deixava somente um olho chorar e outro usava para espiar o tempo em busca de soluções para o problema da violência de gênero no solo do IFRN. Considero-a como alegria do nosso povo, na verdade, alegria das e para as Preciosas que contam comigo e comigo contam. Ela é um feixe de esperança no nebuloso caminho dos debates de gênero na EPT.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Nostalgia da infância, Saudades do feminino: em que momentos da vida de um homem o feminismo pode atuar para a construção de outras masculinidades possíveis. *In*: BLAY, Eva Alterman. (org.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2014.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. As sombras brancas: trauma, esquecimento e usos do passado. *In*: VARELLA, Flávia Florentino; MOLHO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; MATA, Sérgio da. (org.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.
- ALVES, Fátima Lucinara Gomes. **Assédio sexual entre alunos no ambiente escolar**: As influências da desigualdade de gênero e do machismo, e o papel da escola no enfrentamento aos padrões culturais de dominação da mulher. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Mãe do Rio, 2018. Disponível: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1357/1/TCC\\_AssedioSexualAlunos.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/1357/1/TCC_AssedioSexualAlunos.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.
- ARAÚJO, Ricardo Gabriel de. **Problematizando a formação dos(as) estudantes da graduação em direito sobre a lei “Maria da Penha” e a violência contra as mulheres**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1133/5/Ricardo%20Gabriel%20de%20Araujo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticaspedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Póles, 2017.
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. (2018). **A retirada da transexualidade da classificação de doenças e o sofrimento psíquico**. Disponível em: <https://transfeminismo.com/a-retirada-da-transexualidade-da-classificacao-de-doencas-e-o-sofrimento-psiquico/>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

BARDELLA, Ana. Mari Ferrer: entenda a cronologia do caso, a denúncia e a sentença. **Universa**, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/11/10/caso-mari-ferrer.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 09 de jan. de 2020

BARBOSA, Pedro. A violência contra a população de negros/as pobres no Brasil e algumas reflexões sobre o problema. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 19, p. 185-198, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7702>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARTOLETTI, Susan Campbell. **Juventude hitlerista: a história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELLINI, Daniela Mara Gouvêa. **Violência contra mulheres nas Universidades: contribuições da produção científica para sua superação** (Scielo e Web of Science 2016 e 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9942/BELLINI\\_Daniela\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9942/BELLINI_Daniela_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 25 ago. 2022.

BERGER, Sônia Maria Dantas; GIFFIN, Karen. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 2, p. 417-425, mar./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pHhwdM5wyyL6nfJXVsLsDdy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BERNASKI, Joice; SOCHODOLAK, Helio. História da violência e sociedade brasileira. **Oficina do Historiador**, v. 11, n. 1, p. 43-60, jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3748.2018.1.24181>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/24181#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20Hist%C3%B3ria%20foi,das%20jurisdi%C3%A7%C3%B5es%20e%20dos%20aldeamentos>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim epidemiológico**, Brasília, v. 49, n. 27, jun. 2018. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/07/2018-024.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso em 25 ago. 2022

BRASIL. **Lei 12.845, de 1 de agosto de 2013**. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112845.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112737.htm) Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 25 ago. 2022

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso: 26 jul. 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHAUI, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 33-49, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.5013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, Helrison Silva. Poder e violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 153-170, jan./jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.21776342.2018v9n17p153-170>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/16152> Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, Maria Carolina Xavier da; LIMA NETO, Avelino Aldo de. 'Triste, louca ou má': reflexões em torno de mulheres transgressoras na pós-graduação. **Revista Gênero**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 219-243, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/46924>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato **Equipe Multiprofissional e Educação Omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016**. 2019. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4769>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Gisele Quirino; LIMA NETO, Avelino Aldo. O Programa Mulheres Mil no *Campus Canguaretama* do IFRN: análise socioeconômica e educativa. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 270-289, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p270-289>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10968>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ENGEL, Cintia Liara. **As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2017. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8088/1/td\\_2339.PDF](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8088/1/td_2339.PDF). Acesso em: 25 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (org.). **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FARGE, Arlette. **Lugares para História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FÁVERO, Rutinelli da Penha. **Des-atando os nós**: a violência sexual na internet nos sentidos atribuídos pelos jovens. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6090>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019a.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elfante, 2019b.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula: Gênese, dimensão, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-168.

FERREIRA, Beatriz; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. *In*: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet. (org.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora UTFPR, 2009. p. 33-46.

FERREIRA, Paula Pulgrossi. **Violência contra a mulher**: atravessamentos pela juventude e escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628099>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Silêncios e irrupções das diferenças. *In*: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FLORES, Tarsila. **Cenas de um genocídio: homicídios de jovens negros no Brasil e a ação de representantes do Estado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31045/1/2017\\_TarsilaFlores.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31045/1/2017_TarsilaFlores.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

FLORES, Conceição; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O grito do silêncio: uma leitura do conto shirley paixão. **Verbo de Minas: Letras**, Juiz de Fora, v. 12, n. 20, p. 97-110, ago./dez.

2011. Disponível em:

<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/175/101>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foucault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota técnica sobre Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em:

[https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/). Acesso em: 25 jul. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 25 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Angela de Castro. (org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRESCHEN, Fernanda. **Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – campus Joinville**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id\\_trabalho=5011201](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5011201). Acesso em: 25 ago. 2022.

PROFESSOR é afastado de coral da Escola de Música da UFRN após denúncias de assédio. **G1 RN**, Rio Grande do Norte, 28 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOBBSAWM, Eric John. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36488&Itemid=432](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432). Acesso em 23 de janeiro 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Atlas da violência 2019**. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432). Acesso em 23 de janeiro 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Ofício circular 1/2022**. Natal: IFRN, 2022. Disponível em: [https://suap.ifrn.edu.br/documento\\_eletronico/visualizar\\_documento/384865/](https://suap.ifrn.edu.br/documento_eletronico/visualizar_documento/384865/). Acesso em: 06 ago. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Portal IFRN: Quadro de referência de servidores em 2021**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/servidores/arquivos/quadro-de-referencia-dos-servidores/quadro-de-referencia-de-servidores-em-2021>. Acesso em: 05 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Portal IFRN: Projetos de Pesquisa**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/projetos>. Acesso em: 15 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estudo técnico para criação e implantação de unidade de correedoria seccional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: [https://suap.ifrn.edu.br/processo\\_eletronico/processo/147654/](https://suap.ifrn.edu.br/processo_eletronico/processo/147654/). Acesso em: 06 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN 2019-2026**. IFRN: Natal: IFRN, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi-2019-2026>. Acesso em: 25 ago. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto corpo, gênero e sexualidade na educação profissional: cenários epistemológicos e subjetivos**. Natal: IFRN, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>. Acesso em: 07 ago. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>. Acesso em: 25 ago. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org). **Ensino Médio**: contruindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019

LIMA NETO, Avelino Aldo. **O cinema como educação do olhar**. São Paulo: LiberArs, 2018.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; GLEYSE, Jacques. (In)visibilidades epistemológicas: Corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [s. l.], v. 12, n. 19, p. 16-38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. “Reaprender a ver o mundo”: o cinema como educação do olhar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018a. DOI: 10.1590/s1678-463420180144162138. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144807>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. A inteligibilidade do olhar: considerações sobre o corpo, o cinema e a educação. *In*: LIMA NETO, Avelino Aldo de; SILVA, Luis Lucas Dantas da; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. (org.). **Filosofia, educação e subjetividades**: outros sentidos para o educativo. São Paulo: Liber Ars, 2018b, p. 151-164.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 81-97, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.2530. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2530>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Rev. Educação e realidade**, [s. l.], v. 33, n. 1, p.81-98, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOURO, Guacira. Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Mirella. Defesa de relatório que inocentou professor do IMD da UFRN acusado de assédio revolta estudantes. **Saiba mais**. 26 jul. 2022. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2022/07/defesa-de-relatorio-que-inocentou-professor-do-imd-da-ufrn-acusado-de-assedio-revolta-estudantes/>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In.*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAIA, Robério Nunes. **Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na Educação Profissional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32990>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MARCH, Kety Carla de. Corpos subjugados: estupro como problemática histórica. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 97-116, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2017.1.26768>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/26768/15676>. Acesso em: 25 ago. 2022

MATTOS, Zaine Simas. “Bárbara, não vá criar confusão”: silêncios e silenciamentos nas relações de gênero. *In.*: ANPED Sul - Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1065/815>. Acesso em: 26 jan. 2020.

METH, Paula. “Desabafando” – O método do diário solicitado. *In.*: BRAUN, Virginia *et al.* **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. *In.*: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema (antologia)**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MEU fuá tem poder. Direção: COELHO, Shirlene; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros. Brasil: Produção independente. 2020. 1 vídeo (25 min). Disponível em: [youtube.com/watch?v=VmMI7zz3h1A&t=43s](https://www.youtube.com/watch?v=VmMI7zz3h1A&t=43s). Acesso em: 09 jul. 2020.

MINAYO Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. *In.*: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. (org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP; 2013. p. 21-42.

MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 ago. 2022.

MOREIRA, Flávia Maia. **Violência de gênero**: abuso/assédio sexual e relações de poder. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173809?show=full>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MUCHEMBLED, Robert. **História da violência**: do fim da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice. Gênero: para além da diferença sexual – Revisão da literatura. **Aletheia**, n. 32, p. 174-82, maio/ago. 2010. DOI 10.29327/226091. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3530>. Acesso em: 25 ago. 2022.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

NUNES, Denise Valéria Oliveira. **Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho**: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/119>. Acesso em: 25 ago. 2022

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

O PEQUENO príncipe. Direção: Mark Osborne. França: Paris Filmes, 2015. 1 DVD. (114 min.).

PAIVA, Leticia Mendes. **Representações sociais sobre a violência de gênero no contexto universitário e suas implicações formativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10126>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PENKALA, Ana Paula. A mulher é o novo preto: pensando identidades a partir das representações arquetípicas de gênero na série Orange is the new black. **Paralelo 31**, v. 03, p. 212-229, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10216>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2004.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. *In*: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PRECIOSA: Uma História de Esperança. Direção: Lee Daniels. Produção: Sarah Siegel-Magness, Lee Daniels, Gary Magness. Roteiro: Geoffrey S. Fletcher. New York: Lee Daniels Entertainment; Lionsgate; Smokeywood Entertainment Group, 2009. 1 DVD (110min).

QUADROS, Ailse de Cássia. **A Trajetória e desafios das alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/Ailse-de-C%C3%A1ssia-Quadros.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenção da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAUTER, Cristina. Notas sobre o tratamento das pessoas atingidas pela violência institucionalizada. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/pwLDkMDDKjZ54bwLRqZMck/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROCHA, Rita de Cássia. **O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/943>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROSA, Gabriela de Lucca Ocampos da. **O estupro como tática de guerra: a gradual evolução da criminalização da violência sexual no direito penal internacional**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55495>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SÁ, Lanuzia Tércia Freire de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Do ensino médio integrado à formação humana integral e integrada. *In: Congresso Nacional de Educação*, 3, 2016, Campina Grande. **Anais do III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20718>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza. **Espelho, espelho meu: Um olhar sobre as práticas pedagógicas de Educação Física a partir da imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2127/Ana%20Kamily%20de%20Souza%20Sampaio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza. LIMA NETO, Avelino Aldo de. Imagem corporal e práticas pedagógicas na educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do Conhecimento. **Educação & Linguagem**, ano 6, n. 3, p. 121-138, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.fvj.br/revista/wpcontent/uploads/2019/11/9\\_REdLi\\_2019.3.pdf](https://www.fvj.br/revista/wpcontent/uploads/2019/11/9_REdLi_2019.3.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Elen Karla Sousa da. Vozes Insurgentes: a mulher negra na escrita de Conceição Evaristo. **Nau Literária**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 136-153, 2020. DOI: 10.22456/1981-

4526.105875. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/105875>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SILVA, Mozart Linhares. Necropolítica e violência racial no Brasil. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de. **Por uma microfísica das resistências**: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SILVA, Josean Ricardo de Souza e. **Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do amapá, de 1988 a 2018**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, 2018. Disponível em: <http://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Josean-Ricardo-2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOUZA, Larissa Maia; LIMA NETO, Avelino Aldo. Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 235-250, out./dez. 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n4p235-250. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13063>. Acesso em: 25 ago. 2022.

THOMAS, Julie. Diferenças e (des)igualdades: atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 12, n. 19, p. 90-126, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>. Acesso em: 29 nov. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107E.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Papyrus, 2002.

VENTURA, Giulia. Anestesista é preso por estuprar grávida durante cesárea no RJ. **Metrópoles**. 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/anestesista-e-preso-por-estuprar-gravida-durante-cesarea-no-rj>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

VIGARELLO, G. **História do Estupro**: violência sexual nos séculos XVI-XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Silvana Aparecida. Equipes Escolares: multidisciplinidade e intersectorialidade. **Revista del IIICE**, Buenos Aires, n. 39, p. 99-114, 2016. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n39.4000>. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em: 25 ago. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina *et al.* Equipes multiprofissionais na educação básica brasileira: entraves e divergências nos processos. *In:* YANNOULAS, Silvia Cristina (coord) **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação – 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. Curitiba: CRV, 2017.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### *Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: “NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN”, que tem como pesquisador responsável MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA. Esta pesquisa pretende compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN/CNAT/CM e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado. O motivo que nos leva a fazer este estudo diz respeito às questões acadêmicas, tendo em vista que nas reuniões do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, desenvolvido no Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq) tivemos acesso à informação de que a violência/abuso sexual era uma das queixas das estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN. Além de sabermos que o instituto não possui um documento institucional que ampare as situações de violência de gênero, ou seja, não há um protocolo de atendimento.

Caso decida participar você será submetida a responder, de forma não presencial por meio de ambiente virtual, um questionário socioeconômico e demográfico enviado por *WhatsApp*; e ainda a adoção de um diário solicitado, que será realizado via *WhatsApp* em um grupo contendo só você e a pesquisadora, na qual você deverá desenvolver um diário solicitado, um método em que deverá expressar seus sentimentos, contando suas histórias e experiências pessoais por um período de um mês, no ambiente e na ocasião que achar mais confortável, preservando sua privacidade, através de registros digitados ou enviando imagens, gravações de áudio ou vídeos.

No decorrer da realização da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos, como o desconforto, o constrangimento, as oscilações de humor que envolvem choro, tristeza, vergonha, estresse, desânimo, medo. Tais mudanças no comportamento podem ser provenientes das lembranças difíceis e dolorosas do seu passado. Isso poderá refletir sobre a sua condição psicológica durante o processo da pesquisa.

Para minimizar tais riscos você poderá fazer pausas a qualquer momento e retomar quando se sentirem mais confortáveis. Além disso, terá o apoio das psicólogas do *Campus CNAT e Ceará-Mirim*, que ficarão disponíveis para dar auxílio nos momentos de desconforto

e sofrimento e assim contribuirão com a minimização dos impactos e riscos que a presente pesquisa pode desenvolver.

Entre os benefícios, podemos destacar a livre expressão das participantes na escrita do diário solicitado, com a intenção de dar voz as suas experiências a fim de que possamos interpretar suas relações sociais com ênfase nas suas experiências envolvendo a violência de gênero. Destacamos também que a pesquisa poderá contribuir para criar e/ou aperfeiçoar as políticas de combate à violência de gênero na instituição.

Em caso de complicações ou danos à saúde que você possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será prestada pela própria pesquisadora, que o encaminhará ao Setor de Saúde do *Campus* Natal-Central ou Ceará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte ou a outro espaço que você solicite, para que sejam tomadas as providências cabíveis.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA (pesquisadora responsável), endereço: R. das Prímulas, nº 28, Redinha - Natal/RN, e-mail: [caroliinaxavier1@gmail.com](mailto:caroliinaxavier1@gmail.com), telefone celular: (84) 9.8802-7656.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

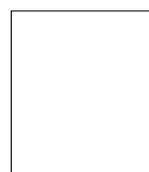
Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa UFRN - Lagoa Nova *Campus* Central (CEP Central/UFRN) – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 ou (84) 9.9193-6266, e-mail [cepufnr@reitoria.ufrn.br](mailto:cepufnr@reitoria.ufrn.br). Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, na Rua das Artes, s/n. *Campus* Central UFRN. Lagoa Nova. Natal/RN. CEP: 59075-000.

### ***Consentimento Livre e Esclarecido***

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa (título da pesquisa), e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

---

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão  
datiloscópica do  
participante

### ***Declaração do pesquisador responsável***

Como pesquisador responsável pelo estudo “NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, \_\_\_/\_\_\_/2022.

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

## APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN”, que tem como pesquisador responsável MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA. Esta pesquisa pretende **compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN/CNAT/CM e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado**. O motivo que nos leva a fazer este estudo diz respeito a questões acadêmicas, tendo em vista que nas reuniões do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, desenvolvido no grupo de pesquisa *Observatório da Diversidade* (IFRN/CNPq) tivemos acesso à informação de que a violência/abuso sexual era uma das queixas das estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN. Além de sabermos que o instituto não possui um documento institucional que ampare as situações de violência de gênero, ou seja, não há um protocolo de atendimento. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

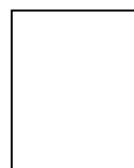
Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios construídos serão aqueles enviados por você no diário solicitado, via WhatsApp, para o responsável pela pesquisa, por livre e espontânea vontade e iniciativa, se assim desejar e quantas vezes sentir necessidade.

### **Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)**

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu,  
\_\_\_\_\_ autorizo o uso de:

- ( ) Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)  
( ) minha voz  
( ) minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz



Impressão  
datiloscópica  
do participante

Natal, \_\_\_/\_\_\_/2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**• ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.  
• NA EXISTÊNCIA DE MAIS DE UMA PÁGINA, ESTAS DEVERÃO SER NUMERADAS E CONTER RUBRICAS DO PESQUISADOR E DO PARTICIPANTE.**

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO**

1. Nome completo:

---

2. Telefone (*Whatsapp*):

---

3. Endereço de e-mail:

---

4. Você é uma mulher:

( ) Cisgênero (se identifica com o sexo biológico de nascimento)

( ) Transgênero (não se identifica com o sexo biológico de nascimento)

5. Identificação étnico-racial

( ) Negro

( ) Branco

( ) Mestiço/Pardo

( ) Indígena

( ) Outro \_\_\_\_\_

6. É aluna ou ex-aluna do IFRN? (Caso seja ex-aluna especifique o ano de conclusão).

7. Qual curso realiza/realizou no IFRN?

8. Idade: \_\_\_\_\_ anos completos

9. Possui alguma profissão atualmente? Especifique.

10. Identificação religiosa

( ) Católico

( ) Protestante/Evangélica

( ) Espírita

- Candomblé/Umbanda
- Judaísmo
- Sem filiação religiosa
- Outro \_\_\_\_\_

11. Você cursou o ensino fundamental em:

- Escolas públicas apenas
- A maior parte em escolas públicas
- Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
- A maior parte em escolas privadas
- Escolas privadas apenas

12. Em relação ao(s) seu(s) responsável ou responsáveis, com quem você mora?

- Pais
- Apenas a mãe
- Apenas o pai
- Avó ou Avô
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_
- Moro sozinho

13. Profissão Mãe: \_\_\_\_\_

14. Profissão Pai: \_\_\_\_\_

15. Profissão do outro responsável, se houver: \_\_\_\_\_

16. Escolaridade da Mãe

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

## 17. Escolaridade do Pai

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

## 18. Escolaridade outro responsável (Avós ou outro parente), se houver

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

19. Somando todas as rendas das pessoas que moram com você, inclusive a sua, se houver, e considerando o valor do salário-mínimo (SM) atual (1.100 R\$), quanto é, aproximadamente, a renda mensal familiar:

- Menor que 1 salário-mínimo (até 1.099 R\$)
- Um 1 salário-mínimo (1.100 R\$)
- Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de 1.100 R\$ até 2.200 R\$)
- Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de 2.200 R\$ até 3.300 R\$)
- Entre 3 e 5 salários-mínimos (acima de 3.300 R\$ até 5.500 R\$)
- Entre 5 e 8 salários-mínimos (acima de 5.500 R\$ até 8.800 R\$)
- Entre 8 e 10 salários-mínimos (acima de 8.800 R\$ até 11.000 R\$)
- Mais de 10 salários-mínimos (acima de 11.000 R\$)

**APÊNDICE D - NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO NO IFRN**

**ROTEIRO PARA ESCREVER O SEU DIÁRIO**

**I. ORIENTAÇÕES GERAIS:**

Prezada autora,

Obrigada por concordar em escrever este diário para esta pesquisa. Este é um método inusitado de pesquisa. Escrever um diário permite a você contar suas histórias e experiências pessoais por um período mais longo e reflexivo. Você poderá fazer isso no ambiente e ocasião que achar mais confortável. Além disso, este é o método de coleta de dados mais apropriado para a situação atual em que estamos vivendo. Estar no meio de uma pandemia da COVID – 19 exige a responsabilidade de ficar em nosso lar.

Tradicionalmente, o diário é um caderninho onde, todos os dias (ou quase todos os dias), você escreve seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, suas memórias daquele ou de outros dias. Podemos fazer adaptações no formato da proposta, levando em conta o contexto de sua vivência. Abaixo, seguem 4 possibilidades que você poderá adotar:

- 1- Diário escrito em caderno: em um caderno normal. É bom para quem gosta de escrever à mão. Permite também fazer colagens de imagens, figuras, recortes, fotografias.
- 2- Diário digitado no Word: o mesmo formato acima, mas no computador, no programa Word.
- 3- Diário digitado no WhatsApp: a ideia é a mesma, só que em vez de escrever em um caderno, você cria um grupo no qual só você esteja e nele digita. A vantagem é que você pode incluir fotos que você faz na hora ou algumas que estiverem no seu arquivo.
- 4- Diário gravado em áudio/vídeo no WhatsApp: a ideia é a mesma, mas em vez de digitar, você vai gravar áudio e/ou em vídeo. Também pode incluir fotos.

Vocês podem escolher uma dessas modalidades e fazer a que for melhor. Você pode escrever o que quiser no diário, mas nosso interesse específico é conhecer experiências, episódios e relações com ênfase nas dimensões de corpo, violência de gênero e educação.

A ideia é fazer o diário durante um mês. Depois disso, você nos retornará com o material. Em alguns dias você pode escrever muito e, em outros dias, pode escrever algumas palavras ou nada, tudo bem. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Agradecemos por sua disponibilidade e contribuição.

Obrigada!

**II. 1º MOMENTO DO DIÁRIO:**

Nesse momento, queremos conhecer experiências, e relações familiares com ênfase nas dimensões de corpo, violência de gênero e educação. Fique à vontade para descrever um pouco sobre sua família, como ela é composta, quantas pessoas moram contigo e como é sua casa. Descreva da melhor forma que você gostaria de passar nesse momento.

Queremos saber também como você se sente em sua casa. Como é essa sua relação com essa sua moradia? E com sua família?

Em sua trajetória de vida, você certamente traz memórias afetivas para além da sua relação com sua família. Assim, gostaríamos de saber: quais são as memórias em relação ao seu corpo ou a possíveis situações de violência ao longo da sua infância em seu ambiente familiar? Você lembra de algum detalhe que gostaria de comentar aqui nesse diário? Você já experimentou situações difíceis (de sofrimento ou violência) no que diz respeito ao corpo, gênero na sua família? Você passou por alguma situação de violência envolvendo relacionamentos amorosos abusivos?

### **III. 2º MOMENTO DO DIÁRIO:**

Nesse momento, queremos conhecer as expectativas pessoais, o cotidiano escolar, as experiências vividas e episódios significativos em relação às situações de confronto na escola ou em relação a possíveis situações envolvendo violência de gênero no período que você passou a frequentar o IFRN.

Levando em conta as questões de corpo, violência de gênero e educação, como você definiria a sua relação com o IFRN? O que o IFRN representa para você?

Ao longo dos anos como aluna deste Instituto, você viveu episódios de violência de gênero? Se sim, como foi o papel da escola nesse contexto? Recebeu algum tipo de apoio? Qual a importância desse apoio?

Você se lembra de algumas ações (eventos, sessões de cinema, aulas de campo, jogos e etc) desenvolvidas pelos professores(as), psicólogos, assistentes sociais, pedagogas que tiveram relação com a temática da violência contra as mulheres?

### **IV. 3º MOMENTO DO DIÁRIO:**

Nesse momento, passaremos a relatar as suas experiências em relação a violência de gênero e seu corpo. Neste sentido, expresse como você se sente em relação a violência de gênero e ao seu corpo. Nos conte como a violência implicou na sua vida pessoal e em relação à vida educativa.

Como foram as suas experiências no ambiente do IFRN? Você viveu algum tipo de conflito relacionado à violência, envolvendo o corpo, na escola? Você poderia descrevê-lo? Como você se sentia? Que sentimentos eram esses? O que é mais forte nessas experiências? Como essa situação influenciou em sua vida de estudante? Quem você procura quando vive esse tipo de situação? Para você, quais seriam as causas desses sofrimentos relativos ao corpo? E quais seriam as causas dessas situações de violência?

Você já passou por alguma experiência de violência, envolvendo corpo no ambiente da rua? Você poderia descrevê-la? Como você se sentiu? Que sentimentos eram esses? O que é mais forte nessas experiências? Como essa situação influenciou em sua vida como mulher? Quem você procurou quando viveu esse tipo de situação?

### **V. ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES:**

Você pode tentar dar os seguintes detalhes sobre cada descrição (se possível)?

- 1- Quando foi? (data/tempo)
- 2- Qual local aconteceu? (casa, escola, trabalho, rua, shopping)

- 3- Quem estava com você quando isso aconteceu? (amigos, namorado, familiares, professores, colegas de trabalho)
- 4- Qual foi a experiência?
- 5- O que você sentiu quando experienciou isso? (medo, raiva, tristeza, alegria)
- 6- Como você reagiu a isso? (Você chorou, encontrou amigos, falou com seus pais, falou com o professor, você fugiu)

## VI. EXEMPLO DE DIÁRIO:

### Diário de Beatriz Nunes

Em 24 de dezembro de 2019, eu estava no corredor do IFRN junto de uma amiga. Um garoto se aproximou e direcionou um comentário inapropriado para mim, me senti constrangida naquele momento. Aquilo me causou gatilhos e me fez lembrar de uma situação abusiva vivida durante a infância no meu seio familiar. Me senti muito triste, constrangida e sem reação. A situação me fez vivenciar coisas que eu sempre vivi no passado. No momento eu congelei e não fiz nada. Minha amiga indicou que eu procurasse os profissionais do IFRN para prestar uma queixa sobre o ocorrido. Fui até a sala de uma pedagoga e ao chegar lá não tive o acolhimento esperado. Tal situação me entristeceu muito. Quando pequena fui abusada por um tio e ele me chamava pelo mesmo nome que aquele menino havia dito. A foto abaixo me sensibiliza muito, demonstra o quanto eu me senti oprimida dentro de casa e fora:



**APÊNDICE E - NOSSAS PRECIOSAS: VIOLÊNCIA DE GÊNERO, PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E ACOLHIMENTO DE MULHERES ESTUDANTES NO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO NO IFRN**

Roteiro – Entrevistas Exploratórias

<b>PROCEDIMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recepção, agradecimento pela participação;</li> <li>- Apresentação da pesquisa (título, problemática, objetivos, onde ela está situada e como surgiu);</li> <li>- Explicar como funcionará a entrevista, assinatura dos documentos;</li> <li>- Garantir o anonimato das opiniões a serem emitidas na entrevista, através da leitura e assinatura do TCLE;</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista, através da assinatura do Termo de Autorização para Gravação de Voz;</li> <li>- Comprometer-se a fornecer ao entrevistado a transcrição das entrevistas;</li> <li>- Assegurar informações sobre o resultado da investigação;</li> </ul>
Falar sobre a busca da composição do <i>corpus</i> documental da pesquisa. Questionar se as participantes sabem sobre atas de reuniões, registros de sanções/punições ou qualquer outro documento que envolva a violência de gênero?
Questionar: como ocorre o acolhimento das estudantes que buscam o apoio escolar para denunciar situações de violência?
Questionar: você já soube ou presenciou alguma situação envolvendo a temática da violência de gênero dentro do IFRN?
Questionar: você conhece alguma prática pedagógica realizada pelo IFRN para acolher as estudantes em situação de violência de gênero? Você considera que o IFRN tem acolhido essas estudantes?
Questionar: há algum documento que sinalize um protocolo de atendimento para as estudantes em situação de violência?
Questionar: há alguma informação ou lembrança sua que possa nos ajudar na pesquisa?
Deixar a entrevista livre para falar.
Retomada e validação das ideias centrais da discussão participativa
Agradecimento pela participação.

## ANEXO 1 – FICHA DE ANÁLISE DO FILME

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#### ROTEIRO DE APRECIÇÃO FÍLMICA

<b>1. FICHA TÉCNICA</b>	
Título em português	Preciosa - Uma História de Esperança
Título original	Precious: Based on the Novel Push by Sapphire
Ano e País de Produção	2009 – EUA
Direção	Lee Daniels
Gênero	Drama
Duração	110 minutos
Idioma	inglês
Classificação	16 anos

#### **2. SOBRE A TÉCNICA CINEMATOGRAFICA**

**Argumento:** o filme conta a história de Clarice Preciosa Jones, uma jovem de 16 anos moradora do bairro Harlem. Preciosa é uma menina negra, gorda, pobre e periférica que sofre violências em diversos espaços. Desde os 3 anos de idade é abusada sexualmente pelo pai, tendo contraído Aids e engravidado duas vezes dele. Dos abusos nasceram Mongo e Abdu. Preciosa também sofre constantes abusos e violências de sua mãe, uma mulher que a trata com desprezo e brutalidade. Com a sua segunda gravidez, Preciosa é transferida para outra escola conhecida como “Escola Alternativa” ou “Cada um ensina um”. Lá ela conhece Dona Rain, uma professora com uma didática bem incomum, capaz de incentivar o crescimento de Preciosa e acreditar em seu potencial. A protagonista passa a ter um novo vínculo com a existência e se empodera, chegando a ganhar um prêmio de alfabetização. Todo o abuso e violência sofridos geraram sentimentos de vergonha, medo, tristeza, baixa autoestima e inferioridade na jovem, mas ela encontrou na escola, no nascimento de Abdu e na retomada da guarda de sua filha um crescimento e amadurecimento surreal.

**Foco narrativo:** a história é contada em uma perspectiva subjetiva, na qual Preciosa narra suas vivências.

**Cenário e figurino:** enquanto assistimos o filme somos levados a conhecer a vida urbana do Harlem, um bairro situado em Manhattan, na cidade de Nova Iorque. A região é conhecida pela prevalência da criminalidade e por vários problemas sociais. Muitos julgam o bairro como perigoso. Também é conhecido como um centro cultural e comercial afro-americano. Ruas, metrô, prédios, restaurantes, hospital, escolas, apartamentos, são alguns dos cenários presentes no filme. O figurino segue a moda de 1987, ano em que se passa a história. Chamamos a atenção para um lenço vermelho usado por Preciosa em quase todas as cenas. O tecido aparece logo no início amarrado em um poste, ele cai e posteriormente somos levados para outra cena na qual uma mulher vestida de vermelho entrega o lenço para a protagonista. Seria essa mulher uma fada madrinha imaginada por Preciosa? Seria o lenço um símbolo de resistência para Preciosa? No final do filme ela entrega o “amuleto” para uma criança que havia sido violentada pela própria mãe e estava machucada. Preciosa age como uma fada madrinha para aquela menina e passa o seu presente, aqui visto como um símbolo de resistência para uma outra “Preciosa”.

**Trilha sonora/sonorização:** a trilha sonora é marcada por músicas internacionais de diversos autores. Há a presença de sons urbanos como carros buzinando, metrô passando. Sons de tapas e

objetos quebrando são marcantes, pois os momentos de violência são bem intensos no filme, o que nos deixa ainda mais atordoados ao assistir as cenas. Rememoramos também um outro som que marca nossa mente, na cena em que Preciosa é abusada pela pai, ele retira o cinto do cós da calça, tal som junto ao movimento das molas na calma nos causam um desconforto muito grande. Sentimos vontade de colocar o filme em mudo e fechar nossos olhos. Os efeitos sonoros tornam as cenas de violência ainda mais difíceis para o espectador.

**Fotografia e câmera:** algumas particularidades podem ser notadas no que diz respeito a esse tópico dentro do filme. Na maioria das cenas feitas na casa de Preciosa é perceptível uma ausência de luz e uma presença de tons mais escuros. A falta de iluminação nos dá a sensação de claustrofobia, de sufocamento, de um ambiente rodeado por energias negativas. Quando Preciosa está fora de casa, de modo mais específico após seu envolvimento com a Escola Alternativa percebemos uma mudança na paleta de cores do filme. A escola é iluminada e mais colorida e a própria personagem principal passa a aparecer com roupas em tons mais alegres. As cores das cenas urbanas são sempre em uma paleta mais acinzentada, o que nos passa a ideia de que o bairro é um pouco hostil, somado a isso também é possível ver pichações nas paredes dos prédios e sujeira pelas ruas o que reforça a imagem de ser um local periférico e conseqüentemente perigoso. Durante a análise fílmica foi possível identificar planos gerais, médio, primeiro plano, primeiríssimo plano, plano detalhe, americano, plongée, contra-plongée e traveling.

### 3. CATEGORIAS DE ANÁLISE NO FILME

**Corpo e Subjetivação:** com essa relação buscaremos compreender as mudanças de Preciosa, suas alterações do comportamento. Quem ela foi se tornando apesar de tudo o que viveu. A personagem toma decisão que transformam sua postura no filme, ela decide ter o seu filho, estudar e trilhar um futuro. Depois de tudo o que passou ela ainda acreditou no melhor para sua vida e lutou para realizar suas conquistas. Ela demonstrou quão preciosa era. Mesmo em meio ao pior, trilhou o caminho da educação e do amor de seus filhos e amigos. Nos utilizamos da subjetivação sob a perspectiva de Foucault, ele conceitua o termo como sendo um processo por meio do qual um sujeito se constitui.

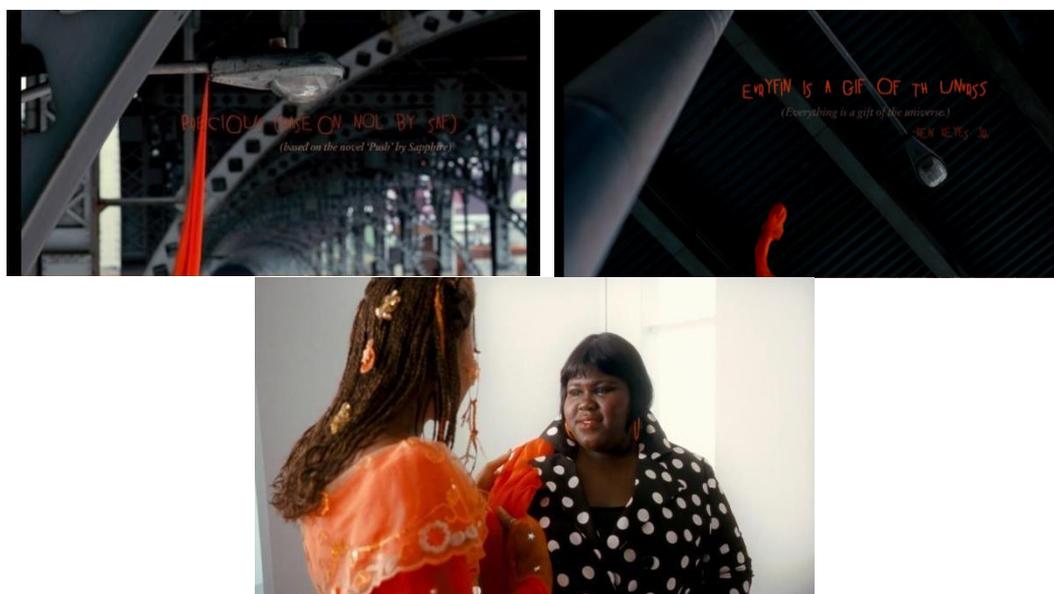
**Corpo e práticas pedagógicas:** essa relação é bem exposta no filme. A primeira escola frequentada por Preciosa não estava preparada para acolher e ajudar, não exercia práticas pedagógicas concernentes à realidade vivida pela aluna e acabou a transferindo. Na outra escolar ela encontra apoio, sua vida muda, ela se sente corajosa, empoderada e pronta para resolver seus problemas. Nessa categoria buscaremos entender a relação com a educação, assim como a percepção das mudanças corporais sentidas pelo corpo da personagem a partir das mudanças escolares. Entendemos prática pedagógica como “prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.” (FERNANDES, 2008, p. 158-159). Para que as práticas pedagógicas se desenvolvam deve-se “considerar as diversas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão inseridos; entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação; contribuir para a sua libertação, para a sua transformação em sujeito crítico.” (MACHADO, 2010, p.87).

**Corpo e violência:** tal relação é vivenciada constantemente na vida de Preciosa. A jovem sofre abuso sexual de seu pai desde a infância, tendo dois filhos dele. Sofre também violência física, cultural, psicológica e até mesmo financeira. Além de lidar com a sociedade e com seu pai, ela convive com o ódio, humilhações e violências provenientes de sua própria mãe, que a chama de animal e a menospreza. As cenas de violência espelham a vida de outras preciosas que convivem com o medo, com o abuso sexual, preconceito e violência derivada de dentro e fora de casa, como no ambiente escolar. Nessa relação estaremos atentos as diversas situações de violência sentidas pelo corpo da personagem e como isso é exposto no filme. Trabalharemos a violência na perspectiva do gênero, no que concerna aquela cometida contra as mulheres, que segundo Saffioti (2015) consiste em um problema social que está entrelaçado aos estudos de gênero, raça/etnia, classes social e patriarcado.

#### 4. VISIBILIDADE DOS CORPOS

##### 4.1. Corpo e Subjetivação

Sequência 1 – Figuras 1 a 3



Aspectos imagéticos

Aspectos Verbais

**Sequência 1 – Figura 1:** em plano fechado a câmera foca no poste com um tecido vermelho amarrado. É apresentado o nome do filme.

**Sequência 1 - Figura 2:** a câmera mostra o lenço se soltando do poste em plano médio e em Contra-plonjeé. Na cena aparece “Tudo é uma dádiva do universo”.

**Sequência 1 - Figura 3:** Uma mulher vestida com um belíssimo vestido vermelho vai surgindo com o lenço na mão. A mulher nos faz lembrar uma fada madrinha. Preciosa recebe o lenço com um sorriso no rosto. Sua expressão facial é de tranquilidade e profunda felicidade. Ela está bem vestida e maquiada. O objeto recebido aparecerá em várias cenas do filme e será dado de presente para uma criança nos momentos finais. (**Figura 14**)

**Sequência 1 – Figura 1:** Narrador fala: Preciosa - Uma História de Esperança. (baseado no romance "Push" de Sapphire).

**Sequência 1 - Figura 2:** tudo é uma dádiva do universo (Ken Keyes Jr.)

**Sequência 1 - Figura 3:** Fundo musical suave que nos faz lembrar uma caixinha de música.

Figura 4



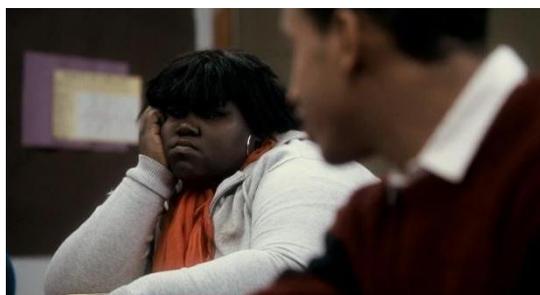
## Aspectos imagéticos

**Figura 4:** Uma placa de “Exit” é mostrada enquanto o alarme escolar é acionado. Preciosa aparece em primeiro plano andando pelo corredor da escola. Preciosa é a narradora da história e nessa cena fala sobre si. Sua expressão facial é triste, seu cabelo não está arrumado e em volta de seu pescoço se encontra o lenço vermelho.

## Aspectos Verbais

Preciosa narrando: meu nome é Clarice Preciosa Jones. Queria ter um namorado de pele clara e um cabelo bom e queria aparecer na capa de uma revista, mas antes queria aparecer em um dos vídeos da BET. A mãe diz que eu não sei dançar e falou que ninguém quer ver minha bunda gorda mesmo.

Figura 5



## Aspectos imagéticos

Preciosa está em uma sala de aula bem tumultuada, o professor de matemática tenta acalmar a turma enquanto pede para que alguns alunos respondam as atividades no quadro. A protagonista está sentada no final da sala, suas expressões faciais e corporais nos passam a sensação de desmotivação. Percebemos um movimento diferente da câmera, ela sai de Preciosa e vai para seu professor no momento em que a jovem fala que talvez alguém vai fazê-la chegar lá. Seria um professor que faria a jovem mudar de vida? Uma menina Negra e magra nos é mostrada em primeiro plano, logo quando Preciosa diz que um dia será normal, que prestará atenção e sentará lá na frente. A menina está sentada lá na frente e parece ser bem atenciosa e aplicada

## Aspectos Verbais

Todo dia eu falo para mim, alguma coisa vai acontecer. Tipo, eu vou chegar lá. Ou alguém vai fazer eu chegar lá. Eu vou ser normal. Vou prestar atenção e sentar lá na frente. Um dia.

aos estudos. É como se a câmera nos mostrasse alguém que Preciosa queria ser, ou iria ser.

### Sequência 2 – Figuras 6 e 7



#### Aspectos imagéticos

Em uma cena de abuso Preciosa olha para o teto e vê ele se ruindo. Ao passo que o concreto cai somos levados a uma espécie de mundo irreal, onde Preciosa é famosa. Em todas as cenas de violência ela se imagina em outro mundo, no qual é feliz e tem tudo o que desejava ter e ser.

**Sequência 2 - Figura 6:** em um plano mais geral Preciosa é posicionada no centro da tela. Ela anda no tapete vermelho junto com um homem vestido com traje formal e arrastando um cachorrinho. Ao redor deles estão muitas câmeras e pessoas querendo entrevistar Preciosa.

**Sequência 2 - Figura 7:** em meio primeiro plano, de ângulo de perfil a câmera mostra preciosa dando autógrafos para seus fãs. A cena do tapete vermelho termina quando Preciosa olha para o céu e sente chuva caindo sobre seu rosto. A protagonista acorda no chão da cozinha após sua mãe jogar água em sua face. Tudo não passava de um sonho criado pela mente da jovem para fugir da crueldade da violência em que passava. Ela imaginava ser alguém que não era para fugir de tudo isso.

#### Aspectos Verbais

Som de flash de câmeras, barulhos de muitas falas.

Uma pessoa ao fundo falando: - Preciosa, eu te amo!

Entrevistador falando: Preciosa, o que você achou no filme?

Preciosa responde: eu achei fabuloso!

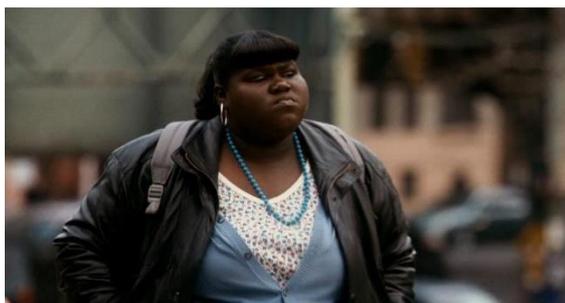
Entrevistador: Como está se sentindo?

Preciosa: Eu me sinto ótima!

Som de tempestade

Barulho de água caindo no rosto de preciosa e no chão.

Figura 8



<p><b>Figura 8:</b> em meio primeiro plano Preciosa caminha pela cidade e fala sobre sua família, seu corpo e idealiza sua morte. A cena ocorre após a realização de uma prova muito difícil para a personagem. Enxergamos tristeza no seu rosto, os seus olhos estão baixos e expressam os sentimentos de inferioridade que ela está pensando naquele momento.</p>	<p>Sons de fundo de metrô, carros e passos. Preciosa narrando: Sempre tem coisa errada nessas provas. Fica parecendo que eu não tenho cérebro. Fica parecendo que eu e minha mãe e minha família toda que a gente somos idiota. Só a gorda feia e preta para ser jogada fora. Vai arrumar o que fazer. Às vezes eu queria tá morta. Eu acho que eu vou ficar bem, porque eu olho para cima. De repente um piano cai, uma mesa, um sofá, uma TV ou até a mãe. Tem sempre um treco no caminho.</p>
---	--

Sequência 3 – Figuras 9 e 10



**Sequência 3 – Figura 9 e 10:** Preciosa aparece em primeiro plano se olhando no espelho, contudo não é sua real imagem que surge. É refletido a figura de uma mulher loira, branca e magra. Essa é a imagem que a protagonista idealiza de si. A jovem arruma seus cabelos com uma expressão de tristeza no olhar. Pronta para sair ela se levanta e a cena acaba.

Fundo musical suave que nos faz lembrar uma caixinha de música. Mesmo som da cena com a fada madrinha.

Figura 11



Morando no abrigo, Preciosa relembra o passado triste e complicado que viveu. Enquanto fala são mostradas cenas dela com seu filho. Somos levados a pensar que a personagem está vivendo uma vida melhor, pois tem uma postura mais madura e feliz. **Figura 11:** Preciosa brinca e nada com o filho. O fato de estarem dentro da água e o contraste das cores nos dá a sensação de aconchego,

Num livro que li uma mulher fugiu para um abrigo. Quando chegou lá ela perguntou o que era um abrigo? Falaram que era um meio entre a velha vida e onde ela queria estar. Quer dizer que eu não posso ficar aqui para sempre. Ainda tenho um caminho, deve ser o meu apartamento. O Abdu tá com 9 meses e quase andando. Também é muito esperto. Leio para ele desde o dia em que nasceu. Ele mal fala, mas já sabe contar. A mãe, o

acolhimento e felicidade. Notamos a importância do filho para a protagonista, ele contribuiu com seu empoderamento.	pai, a escola antiga, a Avenida Lenox 44, tudo parece um sonho ruim. Eu queria ter começado aqui, mas com o Abdu. Vou pegar a Mongo também. Eu vou buscar a Mongo de volta.
---	---

Sequência 4 – Figuras 12 e 13



<p><b>Sequência 4:</b> Após descobrir que é soropositivo, nos é mostrado uma cena de Preciosa relatando esse acontecimento muito marcante e infortúnio. As cenas se alternam entre o rosto choroso da Protagonista em primeiríssimo plano e a face triste de sua professora que também se mostra muito emocionada com a notícia. Dona Rain se aproxima da aluna e manda ela escrever o que sente no diário. Na <b>figura 12</b> percebemos o rosto emocionado de Dona Rain ao dizer que ama Preciosa.</p>	<p>Preciosa: Vai a merda! Sabe muito bem pelo o que eu passei. Eu nunca tive um namorado. Meu pai disse que ia se casar comigo. Como ele ia fazer isso? Ia ser contra a lei. (som de choro de Preciosa)</p> <p>Dona Rain: Escreve.</p> <p>Preciosa: Eu to cansada, Dona Rain.</p> <p>Dona Rain: Se não por você mesmo, faz pelas pessoas que amam você.</p> <p>Preciosa: Ninguém me ama.</p> <p>Dona Rain: as pessoas te amam, Preciosa.</p> <p>Preciosa: Não mente para mim, Dona Rain. O amor não fez nada por mim. O amor me machucou. Me estuprou. Me chamou de animal. Fez eu me senti inútil. Me deixou doente.</p> <p>Dona Rain: Isso não era amor, Preciosa. Seu bebê ama você. Eu amo você. Escreve.</p>
---	---

Figura 14



<p>Na <b>figura 14</b> Preciosa entrega o lenço vermelho a uma menina que está com uma mancha roxa no olho. Presumimos que tal hematoma foi feito pela própria, pois em cena anterior nos é mostrada a mãe com uma</p>	<p>Som de conversa e fundo musical suave que nos faz lembrar uma caixinha de música, o mesmo utilizado na cena da fada madrinha e na do espelho.</p>
--	--

postura violenta e ignorante para com a filha. Elas estão na sala do prédio da assistência social. Após a mãe da menina sair da sala, Preciosa se levanta e entrega o lenço, que em muitas cenas do filme foi mostrado em seu corpo. O tecido foi dado pela fada madrinha de Preciosa, ao entregar a vestimenta ela nos passa a ideia de não precisar mais daquele “amuleto” e estava pronta para seguir em frente. Agora, uma outra preciosa recebe a proteção.

Preciosa se levanta da cadeira e coloca o lenço na menina e diz: toma.  
Pessoa de fundo: Clarice Jones

#### 4.2. Corpo e Violência

##### Sequência 5 – Figuras 15 e 16



Em primeiro plano Preciosa encara seu professor e escuta que precisa ir até a diretoria. De fundo os seus colegas de turma fazem comentários pejorativos sobre seu corpo. Sua expressão facial é de tristeza com uma mistura de raiva e incomodo. Essa é a primeira cena de violência no âmbito escolar contra a protagonista.

Voz jovem masculina: aí, acho que a baleia vai se ferrar.  
Voz em primeiro plano do professor de matemática: você tem que ir até a diretoria  
Segunda voz jovem masculina: tem que se ferrar mesmo. Olha só o tamanho do rabo dessa mulher.  
Voz jovem feminina: Gorda!

##### Sequência 6 – Figuras 17 a 20





A **sequência 6** retrata a cena mais cruel de todo o filme. O pai de Preciosa abusa de sua filha. A cena vem à tona como se fosse uma lembrança ou pesadelo. Ela ocorre após a mãe de Preciosa arremessar um objeto em sua cabeça. Quando a protagonista está prestes a desmaiar no chão da cozinha, a câmera nos leva para o cômodo do quarto e a jovem cai em cima da cama.

**Sequência 6 – Figura 17:** Preciosa é empurrada e cai sobre a cama. A jovem está com roupas íntimas inferiores e blusa verde. A cena ocorre em plano médio com câmera em plongée.

**Sequência 6 – Figura 18:** em plano detalhado a câmera enquadra o cinto do pai de Preciosa. Um abdômen suado nos é mostrado, o movimento de abertura do cinto nos deixa angustiados, pois já presumimos o que acontecerá nas próximas cenas.

**Sequência 6 – Figura 19:** o pai de Preciosa puxa as pernas da filha, as abre e se debruça em cima do seu corpo. Enquanto seu pai comete o abuso sexual, Preciosa fica imobilizada, assustada e paralisada, suas mãos estão sobre a cama próximas ao seu rosto, isso nos passa um ar de rendição forçada. Em segundo plano, na porta do quarto a mãe da jovem está parada observando o ato. Ao ver tal cena sentimos uma falta de ar, um entalo na garganta, as lágrimas saem de nossos olhos. Um misto de emoções envolve nosso interior, sentimos vontade de fechar os olhos e não enxergar aquela cena grotesca, em contrapartida também queremos entrar no filme e empurrar aquele homem que está abusando de nossa Preciosa.

**Sequência 6 – Figura 20:** em primeiríssimo plano o rosto de Preciosa é enquadrado. Sentimos o desespero de sua face. Suas mãos estão posicionadas como na cena anterior.

**Sequência 6 – Figura 17:** som de Preciosa caindo sobre a cama

**Sequência 6 – Figura 18:** som de cinto sendo puxado do cós da calça

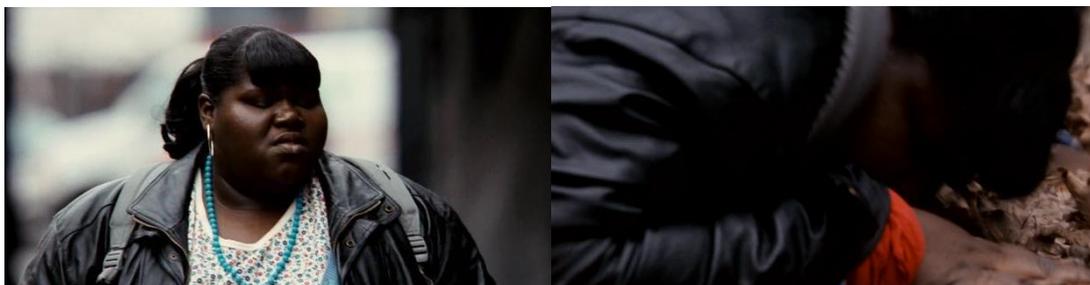
**Sequência 6 – Figura 19:** som de molas de cama em movimento de vai e vem.

**Sequência 6 – Figura 20:** Pai de Preciosa fala em tom sexual: Isso, assim! Você gosta, né? Papai te ama, sabia?

Início do som de concreto caindo do teto<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Já relatado na sequência 2

## Sequência 7 – Figuras 21 e 22



Jovens estão sentados em uma escada conversando, ouvindo música e interagem com Preciosa de forma abusiva enquanto ela passa.

**Sequência 7 – Figura 21:** Preciosa é posicionada em primeiro plano, sua expressão facial exprime claramente um incomodo, um desconforto. Ela não está se sentindo bem perto daqueles jovens e deseja sair logo daquele trecho de rua. Um dos jovens caminha atrás de preciosa com o objetivo de empurrá-la e assim faz. **Sequência 7 – Figura 22:** a câmera foca em Preciosa em plano detalhe. Ela está no chão conseguimos ver parte de seu rosto e de sua mãe. O lenço vermelho está amarrado no seu braço.

Som de música

Voz de jovem 1: Aí, ou criatura, não tem roupa nesse rabão não, Orca?

Voz de jovem 2: Olha o tamanho dela!

Preciosa pensando: por que os garotos sempre pega nos negócios deles?

Jovem se levanta pegando no órgão genital e fala: o que é que é? Não ouviu o que eu disse não? Eu to a fim de dar um cutuque aí. Qual é? Vai fazer jogo duro com a rapaziada?

Jovem 2: ela não tá nem aí.

Jovem 1: vou mandar a real, é feia para cacete. E burra, não é não?

Preciosa pensando: só queria que me deixassem em paz.

Som de Preciosa sendo empurrada e caindo no chão.

Jovem comemora a queda de dizendo: coitadinha da orca não levanta nunca mais.

## Sequência 8 – Figuras 23 e 24



**Sequência 8 – Figura 23:** a câmera realiza um movimento de *traveling* lateral. Inicia a movimentação mostrando um lençol de cama claro que está sendo movimentado, no canto superior esquerdo identificamos parte do rosto da mãe de Preciosa. Ela acabou de acordar e está satisfazendo seu corpo com a masturbação.

**Sequência 8 – Figura 24:** Preciosa é mostrada em primeiro plano, seu olhar é de tristeza, ela

Mae de Preciosa: Vem cuidar da mamãe, Preciosa.

Preciosa narrando: Ela podia parar com esse nojo Tela escura e som de Preciosa subindo a escada

está visivelmente incomodada com o que precisará fazer. Sua mãe a chama para subir para, ao que deduzimos, obrigá-la a realizar ações de satisfação abusivas. Pela fala de Preciosa identificamos que não é a primeira vez que o abuso acontece.

#### Sequência 9 – Figuras 25 e 26



A **Sequência 9** mostra uma das piores brigas entre Preciosa e sua mãe. Após ser acertada por um objeto de vidro, a protagonista confronta sua mãe. Na imagem **25** percebemos o quanto Preciosa muda sua postura. Ela olha nos olhos de sua mãe e a confronta. Defende seu filho com todas as forças. Depois disso, mãe e filha trocam tapas, empurrões e socos.

**Sequência 9 – Figura 26:** ao longo da briga nos são mostradas fotos de Preciosa e sua mãe. Na imagem vemos a mãe de Preciosa em uma noite de Natal segurando seu bebê com muito amor e cuidado. A aparição das fotos em contraste com a briga nos faz imaginar em como a relação familiar chegou aquele ponto?

Som de televisão e choro de bebê de fundo.

Mãe de preciosa: Sua vaca de merda.

Preciosa: Está maluca mãe?

Mãe de preciosa: Maluca é? Você vai ver quem é maluca! Você ferrou a minha vida, sua idiota.

Você roubou meu homem e teve esses bebês de merda. E eu perdi o auxílio família porque você não sabe fechar essa boca.

Preciosa: Não sou idiota, não roubei o seu homem e ele me estuprou!

Mãe de preciosa: Ninguém estuprou você, sua vaca!

Som te tapas. Toca de tapas da cara entre preciosa e a mãe.

Mãe de preciosa: Não encosta a mão em mim, sua vagabunda!

Som de luta, mãe de Preciosa cai no chão. Som de música calma.

Voz de vizinha de fundo: Merry, deixa a garota em paz!

Som de TV caindo no chão. Som de vaso sendo quebrado. Passos na escada. Som de queda na escada. Televisão sendo esvaçalhada.

### 4.3. Corpo e práticas pedagógicas

Figura 27



<p>A câmera nos mostra Preciosa em um plano de conjunto. Ela está posicionada no final da sala. O próprio ângulo da cena dá a noção de profundidade. A jovem demonstra estar desmotivada e desatenta.</p>	<p>Preciosa narrando: Gosto de matemática. Eu não falo. Eu nem abro o meu livro. Fico lá só sentada.</p>
---	--

Figura 28



<p>A câmera enquadra Preciosa em primeiro plano enquanto ela trava uma conversa com a senhora Lichtenstein para falar sobre a sua gravidez. É perceptível o incomodo da protagonista, por sua expressão facial, falta de contato visual e pelo diálogo da conversa percebemos o quanto ela se sente invadida. A diretora não sabe abordar o assunto e deixa Preciosa desconfortável.</p>	<p>Senhora Lichtenstein: Oi, Clarice! Você tá grávida? Você tem 16 anos, ainda está no colegial e está grávida do segundo filho. Isso é correto, Clarice? Está grávida de novo? O que que houve, Clarice?</p> <p>Preciosa: Eu fiz sexo, senhora, Lichtenstein.</p> <p>Senhora Lichtenstein: Você já pensou um pouco sobre a sua situação, Clarice? Clarice!</p> <p>Preciosa: Eu to ferrada! Valeu! Eu vou voltar para Matemática.</p> <p>Senhora Lichtenstein: Senta, Clarice. Senta imediatamente. Devíamos fazer uma reunião entre mim, você e sua mãe.</p> <p>Preciosa: Minha mãe está ocupada.</p> <p>Senhora Lichtenstein: Tá bem e se eu fosse até a sua casa?</p> <p>Preciosa: Se eu fosse tu não ia.</p> <p>Senhora Lichtenstein: Eu vou ter que suspender você.</p> <p>Preciosa: Não tá certo, eu não fiz nada. Eu faço meu dever. Minha nota é boa.</p> <p>Senhora Lichtenstein: Acontece alguma coisa na sua casa? Se acontece alguma coisa na sua casa eu quero que me diga agora.</p>
--	--

Figura 29



<p>Em uma dinâmica de apresentação Preciosa se nega a participar, mas volta atrás e pede para falar. Em primeiríssimo plano ela se apresenta, mas não mantém contato visual. Sua expressão facial exprime um olhar baixo, lotado de tristeza, sua fala carrega uma autoestima baixa e inferiorizada. As cores frias de sua roupa e do fundo sem foco deixam seu rosto em evidência.</p>	<p>Preciosa: Posso falar?  Preciosa narrando: Eu queria sentar no fundo da sala de novo.  Preciosa: Meu nome é Clarice Preciosa Jones. Me chamam de Preciosa. Eu moro no Halem. Gosto de Amarelo. E rolou uns problemas na outra escola e eu vim para cá.  Dona Rain: Faz alguma coisa bem?  Preciosa: Nada! Uhuh – Tom negativo. Eu sei cozinhar e nunca tinha falado na sala assim.  Dona Rain: Como se sente com isso?  Preciosa: Aqui! Eu me sinto aqui.</p>
<p>Figura 30</p> 	
<p>Preciosa anda preocupada, pensativa e ansiosa com as mudanças escolares. A câmera a enquadra em primeiro plano e mostra seu rosto pensativo.</p>	<p>Antes eu tirava menos e não precisava falar nada. A Dona Rain diz que vamo ler e escrever nos caderno todo dia. Como a gente vamo fazer isso? Ela viu a preocupação na minha cara e disse: a jornada mais longa começa com um passo. Sei lá que merda isso quer dizer.</p>
<p>Figura 31</p> 	
<p>Preciosa vai escrever por conta própria no quadro, algo que não fazia anteriormente. Em primeiro plano a câmera foca no quadro que tem escrito “A, b, c, d, e” e a protagonista escreve o “F”.</p>	<p>Som de giz.</p>

## Sequência 10 – Figuras 32 e 33



**Sequência 10 - Figura 32:** Dona Rain tenta sondar o aprendizado de Preciosa. Lembranças traumáticas vem à tona enquanto é pressionada. Em plano americano, por trás do vidro a câmera mostra a professora tentando interagir com a aluna. Contudo, Preciosa se sente angustiada e não consegue realizar a leitura.

**Sequência 10 - Figura 33:** Em Primeiríssimo plano a câmera capta sua expressão de angústia e desespero. No momento da cena a protagonista rememora péssimas lembranças de sua vida familiar. Surgem as palavras de sua mãe e o abuso de seu pai. Depois de muito tentar Dona Rain consegue fazer com que a aluna faça a leitura.

Dona Rain: Você mora com alguém?

Preciosa: Minha mãe.

Dona Rain: E o que ela faz?

Preciosa: não faz nada não.

Dona Rain: tá, eu quero que você leia uma página desse livro. Tenta eu só quero que você pronuncie essas palavras para mim. Você não tem que saber todas as palavras. Você só tem que... não importa se você gaguejar. Ou se trapacear. Eu não ligo para isso. Entendeu? Você só precisa dizer o que você sabe. Vai, você consegue, tenta. Palavra por palavra. Você tá me ouvindo?

*Voz da mãe de Preciosa em sua cabeça falando:*  
*Preciosa! Ir para a escola para que? Você é uma vadia burra!*

Dona Rain: Eu quero ver como está a sua habilidade para a leitura. Eu preciso perceber isso. Eu vi suas notas, eu sei que você tem dificuldade, eu já entendi isso. Mas eu preciso que você me ajude para eu poder te ajudar. Então vamos começar do início. Do zero. Está bom? Palavra por palavra. Tenta! Ai, já chega.

*Voz do pai em sua cabeça: eu quero que seja melhor que sua mãe*

Preciosa: não. parece tudo igual para mim

Dona Rain: O que é isso?

Preciosa: Eu não consigo Dona Rain.

Dona Rain: Tenta faz um esforço.

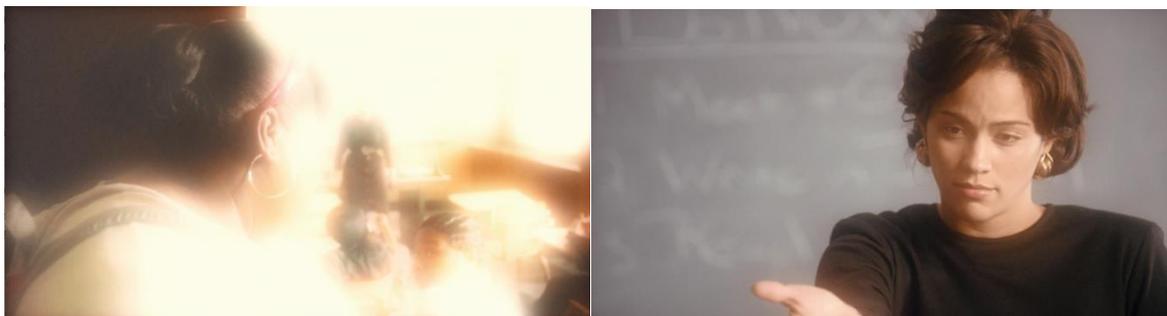
Preciosa: A

Dona Rain: E que palavra é essa? Você conhece as letras. Vai lá!

Preciosa: D – I – A

Dona Rain: conhece essa palavra? E que palavra é essa?

## Sequência 11 – Figuras 34 e 35



Enquanto Preciosa abre a porta da sala de aula uma grande luz sai de dentro. Tal efeito especial nos faz lembrar a luz do sol, ou uma luz divina. É como se Preciosa estivesse entrando no céu. Educada e delicadamente Dona Rain estende o braço apontado para o local que a jovem deveria sentar. Posteriormente ela faz esclarecimentos sobre a didática da aula que consistia em usar o diário.

Som de porta se abrindo  
Dona Rain: Esses diários são muito importantes para vocês, então não esqueçam eles. Vão precisar usá-los todos os dias aqui. São a chave para essa aula.

Figura 36



O que chama atenção na **Figura 36** é a relação extraescolar entre aluna e professora. Enquanto Preciosa estava no hospital a forma de avaliá-la e de manter a conexão era através do diário. Ambas se correspondiam. Na cena captamos Dona Rain de forma informal escrevendo para Preciosa. É possível ver muita intimidade na relação entre elas.

Querida Preciosa, onde estava sua avó quando seu pai abusou de você? Onde está a pequena Mongo agora? O que vai ser a melhor coisa para você nessa situação?  
Preciosa: aí, faz muita pergunta, Dona Rain. Queria poder parar de respirar. Queria ser boa mãe.  
Dona Rain: Ser boa mãe poderia deixar o Abdu ser criado por alguém mais capacitado a atender as necessidades dele.  
Preciosa: Dona Rain, eu sou a melhor para atender meu filho.  
Dona Rain: quem vai te ajudar? Como vai se sustentar? Como vai continuar aprendendo a ler e a escrever?

## Sequência 12 – Figuras 37 e 38



Ao chegar para abrir a escola Dona Rain notou que a porta da frente estava arrombada. Quando adentra o prédio para checar se haviam roubado algum pertence ela se depara com Preciosa e Abdu. A cena acontece após a briga de Preciosa e sua mãe, a protagonista busca abrigo na escola, pois não tem outro lugar para ir.

**Sequência 12 - Figura 37:** a câmera enquadra Dona Rain em primeiro plano e em ângulo lateral. Sua mão está segurando a cabeça como se estivesse preocupada. Ela está fazendo ligações para tentar arrumar um abrigo para Preciosa.

**Sequência 12 - Figura 38:** em plano americano Preciosa segura seu bebê, sua expressão facial é apreensiva e temerosa.

Preciosa narrando: Pela cara da Dona Rain eu não vou mais ser uma sem teto. Eu só não sei onde vou parar. Eu me sinto mal por ela. Ela ensina o ABC. Não é assistente social. Só conseguia pensar nela...

## Figura 39



Após sair de casa e começar a morar no abrigo, Preciosa empenha-se nos estudos e ganha um prêmio de alfabetização. Na cena é possível ver alegria no seu rosto. A protagonista está em primeiro plano com o troféu na mão dançando e comemorando a vitória. As cores vibrantes contribuem para deixar a atmosfera mais alegre expressando o quanto bem está a jovem que encontrou amor na escola, nos amigos e no filho.

Preciosa: A festa começou  
Som de música