

# “Qual o valor de uma aluna?": Ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN

10.35819/scientiatec.v10i2.6557

Maria Carolina Xavier da Costa<sup>1</sup>

Avelino Aldo de Lima Neto<sup>2</sup>

Julie Thomas<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo objetivou desvelar os processos de subjetivação das estudantes vítimas de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pela proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou da técnica do diário solicitado para ter acesso a aspectos da subjetivação de três alunas e ex-alunas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os dados foram analisados com base na Análise Textual discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados apontaram que os casos de assédio na Instituição são reais e trazem consequências para a vida das estudantes como: crises de ansiedade, tristeza, desmotivação acadêmica e medo sobre o futuro escolar e profissional.

**Palavras-chave:** Violência de Gênero; Educação Profissional; Práticas educativas; Ensino Médio Integrado.

**Abstract:** This study aimed to unveil the processes of subjectivation of students who are victims of gender violence in the face of integral human formation recommended by the pedagogical proposal of Integrated High School. This is a qualitative research that used the requested diary technique to access aspects of the subjectivation of three female students and former students of the Vocational High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). The data were analyzed based on the Textual Discourse Analysis (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). The results pointed out that the cases of harassment in the institution are real and bring consequences to the lives of students as: anxiety crises, sadness, academic demotivation and fear about the school and professional future.

**Keywords:** Gender Violence; Vocational Education; Teaching Practices. Vocational High School.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)<sup>4</sup>, no interior de um

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, E-mail: caroliinaxavier1@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, E-mail: ave.neto@hotmail.com

<sup>3</sup> Université Jean Monnet, E-mail: julie.thomas@uni-st-etienne.fr

<sup>4</sup> Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa disponibilizada à então mestranda.

projeto de pesquisa mais amplo intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*<sup>5</sup>, executado no Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

Essa investigação mais ampla havia identificado a violência como uma das queixas apresentadas pelas estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN que procuravam o Serviço de Psicologia em busca de acolhimento. Em um módulo específico do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)<sup>6</sup>, as psicólogas registravam as queixas a partir de uma lista anteriormente criada por elas mesmas. Face esse diagnóstico inicial, a pesquisa de mestrado supracitada se deteve especificamente sobre o tema da violência de gênero no EMI. Mais à frente, definiremos os diferentes termos utilizados.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (2012) se conecta a uma perspectiva educativa emancipatória. O documento afirma ser função da instituição promover uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade, comprometida com a formação humana integral, entendida como desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e racionais do sujeito, com vistas à promoção de sua autonomia por meio da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Nesse sentido, falar de violência é destacar o ataque à integridade de uma pessoa, que produz um trauma, moral e/ou físico, baseado em uma relação de domínio (JASPARD *et al.*, 2003). Ao identificar, de um lado, o contexto de violência, e de outro o horizonte axiológico proposto no PPP, é evidente a existência de uma contradição. Diante desse problema, este artigo objetiva desvelar os processos de subjetivação das estudantes vítimas de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pela proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado (EMI), que se caracteriza a priori por práticas educativas comprometidas com a formação humana integral.

Inicialmente, expõe-se o referencial teórico, seguido das escolhas metodológicas. Posteriormente, a categoria vinda à tona com os dados construídos em campo é analisada. Por fim, as conclusões são apresentadas, bem como futuros desdobramentos para o tema em foco.

---

<sup>5</sup> Fomentado pela Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal/Faixa A.

<sup>6</sup> Sistema institucional com módulos de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e gestão de pessoas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A análise fundamenta-se em estudiosos das práticas pedagógicas integradoras na EPT (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), que transcendem o ensino em sala de aula. Podemos considerar com Vincent e Therriault (2021, p. 89) que as práticas pedagógicas são "parte de um todo maior que poderia ser chamado de 'práticas de ensino'". Para os autores, elas têm simultaneamente várias dimensões, que seriam de ordem técnica (o que afeta o *know-how* específico do professor, gestos profissionais), interacional ou relacional (relações com os alunos, comunicação com os colegas e pais), contextual (a estrutura, o ambiente, as situações) e afetiva ou emocional (o envolvimento dos atores, seu sentimento de competência)" (VINCENT; THERRIAULT 2021, p. 92).

Uma instituição de EPT é um ambiente pedagógico no qual todos os profissionais podem desenvolver práticas educativas, isto é, intencionalmente voltadas a expectativas educacionais (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; FRANCO, 2016). O EMI vai muito além de uma oferta no contexto da EPT enquanto modalidade de ensino. Na verdade, é uma proposição política e educativa que visa assegurar o direito ao processo formativo escolar capaz de “promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

O EMI permite a implementação de diversas práticas educativas. As atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também as de mobilização estudantil, como aquelas desenvolvidas por setores como a Assistência Estudantil, o Serviço de Psicologia e/ou a Equipe Técnico-Pedagógica, podem ser compreendidas enquanto práticas educativas. Há vários procedimentos e seu uso dependerá da disciplina, dos discentes envolvidos e das finalidades específicas.

A integração como um princípio pedagógico e educativo está focada na necessidade de desenvolver as pessoas, na ampliação da sua compreensão de mundo. Os sujeitos do ensino e da aprendizagem precisam revelar uma atitude humana transformadora. Além disso, para que as práticas se desenvolvam, elas requerem um ambiente material que considere a realidade, os sujeitos e a totalidade social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Em alinhamento com essa perspectiva político-pedagógica, no presente artigo lançou-se mão de noções próprias dos estudos de gênero e/ou feministas, especialmente as teóricas do feminismo materialista, com vistas à compreensão da violência de gênero nas suas dimensões concretas e simbólicas. Assim, Saffioti (2015), entre outros autores, usa o conceito de violência de gênero em uma perspectiva dos direitos humanos.

A violência de gênero seria uma categoria mais geral da violência que envolveria mulheres, crianças e adolescentes, e não somente na esfera doméstica. De uma perspectiva materialista, a violência de gênero pode ser definida como "a totalidade da violência, seja ela verbal, física ou psicológica, interpessoal ou institucional, cometida por homens enquanto homens contra mulheres enquanto mulheres, exercida tanto na esfera pública quanto na privada" (SIMONETTI, 2021, p.830)<sup>7</sup>. Essa definição ainda não esgota o assunto, especialmente no que diz respeito à violência relacionada às identidades trans.

Para estudar a violência de gênero em perspectiva materialista feminista, é importante compreender também o conceito de patriarcado. Para Saffioti (2015, p. 47), ele "é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens" que está em constante transformação e atravessa a sociedade. Um dos elementos nucleares do patriarcado está no controle da sexualidade feminina, de seus comportamentos e personalidade.

O patriarcado acentua de forma gritante a desigualdade entre homens e mulheres. Em interlocução constante com a lógica patriarcal está, por sua vez, o sexismo. Conforme Saffioti (2015, p. 37), ele "não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres". Esse poder envolve atitudes discriminatórias baseadas em sexo ou gênero que prejudicaria homens e mulheres – embora são elas as mais afetadas.

Segundo Saffioti (2015), a violência é um problema social que atravessa os estudos de gênero, heteronormatividade, raça/etnia, classe social entre outros. Crenshaw (1991) propôs o termo interseccionalidade como uma "ferramenta para entender melhor as várias interações de raça e gênero no contexto da violência contra mulheres de cor" e mostrou como a violência contra mulheres negras é marginalizada

---

<sup>7</sup> Vale salientar que "a violência cometida contra os homens que visa sua masculinidade 'fracassada' ou seu status 'inferior' na classe masculina também se enquadra nesse campo de análise [da violência de gênero]" (SIMONETTI, 2021, p.830).

e sua experiência não é considerada legítima. O trabalho de Romito (2005) também aponta nessa direção. Ela mostra os mecanismos pelos quais a violência masculina contra mulheres e crianças é obscurecida: eufemismo e psicologia da violência do lado dos perpetradores (que enfraquece o vínculo entre violência e sexismo), e dar menos proteção às vítimas que são vistas como não tendo, ou tendo menos, "valor social".

Enquanto o trabalho de Romito (2005) se concentra nas mulheres em geral e nas crianças, esta descoberta pode ser estendida às vítimas pertencentes a um grupo minoritário. Também deve ser enfatizado que as opressões de gênero, classe, raça e idade se combinam para produzir os efeitos da negação das experiências das vítimas, mas também interpretações que nos tornam mais dispostos, se não exclusivamente, a atribuir o desempenho da violência de gênero a pessoas racializadas, jovens, da classe trabalhadora (CHETCUTI; JASPARD, 2007; DELPHY, 2011).

Joing-Maroye e Debarbieux (2013) fizeram um inventário da violência de gênero nas escolas dos países de língua francesa (França, Suíça, Québec, República Centro-Africana e Senegal), e mostram que a heteronormatividade, homofobia e transfobia estão na raiz de muitas formas de violência e dificuldades de adaptação à escola, em um contexto de "fracassos institucionais" ou impensados. O trabalho de Mercader, Lechenet *et al.* (2016) mostra ainda que os adultos nas escolas "às vezes até transmitem ou pelo menos incentivam um funcionamento que eles criticam conscientemente, o sistema hierárquico baseado nas relações de poder [que pode ser visto como] diretamente ligado ao sistema de sexo/gênero heteronormativo" (MERCADER; LECHENET, 2016, p. 159).

Todos os mecanismos descritos anteriormente podem atingir o ambiente escolar, contribuindo para a invisibilização da experiência de violência das jovens mulheres, particularmente as de origem pobre e/ou racializada. Ademais, tais mecanismos favorecem igualmente a invisibilização da responsabilidade dos adultos, particularmente dos homens (especialmente os brancos) que exerçam alguma posição de poder na instituição escolar.

Ao aliar a perspectiva das práticas integradoras aos estudos de gênero e/ou feministas, busca-se uma abordagem capaz de dar conta do problema da violência de gênero no EMI. Assim, essas duas categorias *a priori* – *violência de gênero* e *Ensino Médio Integrado* – guiaram a presente análise, balizada pelo pressuposto segundo o

qual a instituição educativa está em interação constante com a sociedade na qual está imersa.

## METODOLOGIA

Foi adotada uma metodologia qualitativa de natureza exploratória. O aspecto qualitativo é entendido enquanto “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 natureza exploratória visa proporcionar familiaridade com o problema e o torna mais explícito, sendo recomendada quando o problema é pouco conhecido (GIL, 2002).

Para acessar os processos de subjetivação das estudantes, o diário solicitado foi utilizado como técnica de construção dos dados. Ele é empregado em pesquisas que envolvem assuntos delicados e íntimos, trazendo à tona sentimentos, visões e experiências de quem escreve, além de estimular reflexões pessoais (METH, 2019).

Para a escrita do diário, a estudante recebeu um roteiro com orientações, organizado em três momentos: o primeiro tecia comentários sobre temas relacionados às relações familiares; o segundo referia-se ao cotidiano escolar; e o terceiro, por fim, é mais ligado à violência de gênero. Esse último tema também aparece nos outros momentos do diário, tendo em vista ser esse o foco da pesquisa.

Foi sugerido o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para a construção dos diários, dada a familiaridade das participantes com essa ferramenta. Além dos textos, a estudante poderia gravar áudios, enviar fotos, vídeos, músicas, poemas e outros materiais que a façam lembrar suas experiências, e elas o fizeram. Foi criado um grupo para cada uma delas inserir, no seu tempo, os relatos. Notou-se, contudo, uma demora na redação. Possivelmente, isso se deveu ao fato de as lembranças serem dolorosas e, para falar sobre elas, se faz necessário um tempo maior.

As participantes da pesquisa foram alunas maiores de idade, matriculadas em cursos do EMI de dois *campi* do IFRN. Duas estratégias foram adotadas para a composição do grupo de participantes. Na primeira, recorreu-se às estudantes que buscaram o Serviço de Psicologia do *Campus A*<sup>8</sup> no ano escolar de 2019-2020,

---

<sup>8</sup> Por cuidados éticos, foram utilizadas as nomenclaturas “A” e “B” para nos referirmos aos *campi* nos quais se desenvolveu a investigação.

apresentando queixas identificadas pelas psicólogas como violência de gênero. Essas profissionais consultaram estudantes dispostas a participar da investigação, uma vez que apenas as psicólogas têm acesso às informações sobre as queixas. A segunda estratégia de composição do grupo ocorreu a partir da mediação de uma professora do *Campus B*. A docente conhecia histórias de ex-alunas vítimas de violência de gênero e colocou as pesquisadoras em contato com elas.

As participantes foram três alunas e ex-alunas do EMI, duas do *Campus A* e uma do *Campus B*. Para garantir o anonimato e respeitar os procedimentos éticos<sup>9</sup>, os seus nomes foram substituídos pelos de personagens dos contos de Conceição Evaristo<sup>10</sup>: Regina Anastácia, Rosa Maria Rosa e Sabela. A fim de obter uma caracterização sumária das discentes, foi-lhes solicitado responder a um questionário socioeconômico e demográfico por meio de um Formulário *Google*. As informações são apresentadas a seguir.

Regina Anastácia é uma jovem negra de 20 anos, ex-aluna do EMI e atualmente matriculada em um curso técnico subsequente. É envolvida em movimentos sociais de vertente feminista. Rosa Maria Rosa é uma jovem negra de 22 anos, discente do EMI e bolsista. Atualmente mora sozinha e vive com menos de um salário-mínimo. Sabela é um jovem de 22 anos, mãe solo aos 17 anos. Ex-aluna do *Campus B*. Atualmente é vendedora em uma loja de shopping em Natal. Mora com seu namorado.

Os diários foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Tal abordagem transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. 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).

Das duas categorias *a priori* anteriormente anunciadas, emergiram as seguintes unidades de significado nos textos oriundos dos diários: corpo, gênero,

---

<sup>9</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP/UFRN) (CAAE 52599421.8.0000.5537).

<sup>10</sup> O conto Regina Anastácia pode ser encontrado no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Já o conto *Rosa Maria Rosa* e a novela *Sabela* podem ser acessados através do livro *Histórias de leves enganos e parecenças*.

cintura, bunda, gênero, preta da favela, pedaço de carne num frigorífico, seios, cabelo; assédio, dor, medo, chorar, invadida, silenciada, violada, agressor, machismo, estupro, racismo, tristeza, ansiedade; aluno, professora, educação, servidor. Neste artigo, elas foram articuladas na seguinte categoria *emergente: ausências-presenças institucionais no acolhimento às estudantes vítimas de violência de gênero*.

É sobre ela que as próximas páginas irão se deter, com vistas a compreender como essa realidade afetou os processos de subjetivação das estudantes. Por questões didáticas, dividiremos a análise em duas subseções: uma com foco nos relatos das estudantes e outra cuja ênfase recairá sobre a análise da responsabilidade institucional às situações descritas nos diários.

## **“QUAL O VALOR DE UMA ALUNA?”: OS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **“Fique na sua que com Sabela eu me resolvo”: violência de gênero no IFRN e as suas consequências nas vidas das estudantes**

No Brasil, o ano de 2022 foi regado por notícias sobre assédio. Duas delas chamam a atenção por terem ganhado visibilidade local e por ocorrerem no âmbito da EPT: na Escola de Música (EMUFRN)<sup>11</sup> e no Instituto MetrÓpole Digital (IMD)<sup>12</sup>, ambas instituições pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No IFRN não é diferente, o que se comprovou com os relatos das discentes. Todas sofreram assédio de professores no ambiente escolar.

Rosa Maria Rosa narra que saía da sala de aula quando precisou perguntar sobre notas para seu professor. Nessa hora, ele puxou o corpo da jovem para perto de si. No mesmo relato, ela diz não ter sido a primeira vítima dele:

Depois disso [...] 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).

Nas sociedades ocidentais, muitas mulheres são educadas para sentir culpa,

<sup>11</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>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

<sup>12</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/>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

muitas vezes sem razão alguma. É o que Saffioti (2015) nomeia de *culpabilização feminina*. Tal situação aparece no diário de Rosa Maria Rosa (2022): “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 vivido na escola. Em outro momento, ela retorna a falar sobre a culpa e mais uma vez faz associação com a violência sofrida na instituição: “Dessa vez, [...] não podem culpar como eu me visto, como eu ando, porque eu estava dentro de um ambiente escolar. Estava toda de uniforme. Então, não tinha como... Eu acho, né? Não tinha como ser culpa minha” (ROSA, 2022).

Na fala de Rosa, é possível identificar o patriarcado (SAFFIOTI, 2015) em atuação. A jovem relata que a culpam através de sua vestimenta, mas desta vez ela estava com uma roupa “composta”: calça, tênis e camisa cobrindo os ombros, o típico uniforme escolar. Mesmo usando a roupa em questão, ela ainda foi assediada.

Situação parecida ocorreu com Regina Anastácia. Seu relato nos deixa impressionada com o 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), por sua vez, também sofreu assédio no ambiente escolar. Ela fez um relato minucioso do ocorrido, adicionando outras informações e episódios. A participante diz que foi assediada pelo professor, cujos comportamentos se constituíam como inadequados durante a aula em um Laboratório. O agressor a tratava com indiferença e ignorância há tempos. Um dos primeiros comportamentos ocorreu enquanto a aluna tirava dúvidas com uma colega. O professor chegou perto de Sabela 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” (SABELA, 2022). No final da aula, a jovem foi tirar dúvidas, mas o professor negou e pediu para a colega fazer isso.

Em uma outra aula, enquanto o docente escrevia o assunto no quadro, a turma copiava e conversava, como de costume. O professor se voltou para Sabela (2022) e falou: “Essa menina me olha o tempo todo. O que você quer olhando para mim do pé à cabeça?”. Ela ficou surpresa com a situação, pois suas atitudes eram as mesmas dos demais discentes. A jovem falou que não olhava para o professor e continuou a

escrever em seu caderno. Ela ainda ressalta ter ficado de cabeça baixa e com a mão no rosto. Assim, o assediador não pensaria que ela o encarava.

Nesse momento, o docente teve uma atitude mais violenta. Irritado, 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 obedeceu, enquanto a outra colega questionou a causa da postura do docente. Ele respondeu: “Fique na sua que com Sabela eu me resolvo”. Toda a turma ficou assustada, mas o professor continuou: “Estão vendo como o problema é ela? O problema da turma é você, Sabela”. A estudante diz ter se sentido humilhada, agredida psicologicamente e publicamente, além de ter chorado bastante. Não é a primeira vez que o professor abusa de seu poder, segundo Sabela. Outras alunas passaram por contextos similares.

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 um a dois anos. Se a vítima for menor de idade, a pena é aumentada em até um terço.

Ferreira (2016) realiza uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio e tenta entender como a violência contra a mulher atravessa a vida das jovens no espaço escolar. A autora identificou ser o cotidiano institucional, em particular a sala de aula, permeado por práticas de assédio, tais como “olhares violentos, provocações verbais (assobios, cantadas, xingamentos), até toques no corpo” (FERREIRA, 2016, p. 126). As meninas são as mais atingidas. Ferreira (2016) acrescenta ser o assédio uma violência silenciosa, tendo em vista que, não raro, ele não é levado a sério e tratado como violência. Muitas vezes o assédio sexual ocorre sem contato físico, o que torna ainda mais complexa a sua compreensão, para algumas pessoas.

Moreira (2016) coaduna com Ferreira (2016): o assédio não está somente configurado no contato corporal, mas também na importunação, expressões verbais, gestuais, comentários 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. Para Moreira (2016), relações entre professor e aluna são consideradas de alto risco para a ocorrência do assédio sexual, pois o fato de o

profissional ter como penalizar o outro lado agrava a situação.

Acrescente-se, ademais, ser a relação professor-aluna 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 capazes de prejudicar a estudante, o que facilita a prática do assédio.

Foucault (2010) entende o poder enquanto prática relacional. Ele é exercido de maneira assimétrica e é pensado como um feixe de relações. Sendo assim, funcionaria como uma rede conectada por diversos nós, no quais ninguém o detém completamente. O poder molda os sujeitos, sendo a escola um espaço privilegiado para o funcionamento da docilização estudada por Foucault (2010). Dentre as múltiplas relações ocorridas no ambiente escolar, indubitavelmente aquelas entre professor-aluna são privilegiadas. Elas atuam sobre o corpo, trazem “alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, [...] obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2010, 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 a estudante. Intimida-a, constrange-a e ainda pede para que ela mude de lugar na sala. Passa a impor limitações, proibições e obrigações. Tenta docilizar o corpo de Sabela, ou seja, submete-o e utiliza-o em uma relação de dominação, própria da docilização do corpo feminino operada no patriarcado. Nele, as mulheres são levadas a usar determinadas roupas para se proteger de possíveis violências. Regras de ocupação dos espaços devem ser seguidas: elas não podem caminhar ou estar em determinados lugares, pois há uma possibilidade de serem violentadas.

As práticas dos docentes seguem direção totalmente contrária ao princípio da formação humana integral defendido pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN. Isto é, a violência de gênero mina o desenvolvimento físico, afetivo, social, ético, psicológico, laboral, cultural, moral e estético das alunas. As práticas integradoras adotadas pela Educação Profissional estão enquadradas em um projeto de humanização que proporciona uma leitura ampla da realidade, capaz de gerar autonomia nas estudantes (ARAÚJO, 2014).

Com Moreira (2016), somos levados a refletir sobre como um local destinado à formação humana integral pode se tornar um espaço opressor 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 e a inserção no mercado de trabalho, por exemplo, são fortemente afetados.

Nos diários, identificou-se que as práticas pedagógicas dos assediadores interferiram na vida escolar, pessoal e profissional das estudantes. Regina Anastácia (2022) relata sofrer com crises de tristeza e ansiedade quando lembra do assédio: “Há alguns dias, 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”. Esse sentimento caminha com ela por vários lugares. Ela afirma ter sintomas físicos como taquicardia e mãos frias ao ver um homem parecido com o professor: “Quando entro no *campus*, 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 muito tensa. Acho que ele me afetou mais do que imagino” (ANASTÁCIA, 2022).

Rosa Maria Rosa (2022) relatou terem os assédios afetado intensamente a sua vida acadêmica, produzindo grande desmotivação. Em sua fala, contudo, conseguimos ver uma (re)invenção quando ela diz não querer ser mais “uma preta de favela sem estudo”. Ela enfatiza, além disso, o aspecto corporal em sua experiência:

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, grifo nosso)

De igual modo, Sabela fala a respeito das consequências do assédio na sua vida. Para ela, o ocorrido criou um temor constante em seu cotidiano:

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).

É possível dar um nome ao medo sentido por Sabela: patriarcado. Ele 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 em sua definição mais ampla. 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 pavor descrito por Sabela habita o tecido social no qual estão imersas as mulheres. O medo 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 destinou a mulher a ter uma vida de submissão e exploração ao homem, inclusive por meio do capitalismo. Esse temor é alimentado pelo apagamento histórico e silenciamento das mulheres, tendo em vista que há uma escassez de fontes históricas sobre mulheres (SOIHET, 2011; SAFFIOTTI, 2015; FEDERICI, 2019; LERNER, 2019).

### **“Qual o valor de uma aluna?”: a EPT em xeque**

Nos três casos de assédio relatados, o assediador era um professor, um servidor público federal. Dos casos, somente um teve denúncia, o de Sabela. Porém, antes de descrever a experiência da estudante, é necessário apresentar como acontecem as denúncias e processos no IFRN.

No dia 14 de março de 2022, foi publicado um Ofício Circular pela Ouvidoria do IFRN. No documento, o ouvidor aborda o tratamento de denúncias e comunicações de irregularidades, instauração de Procedimentos Disciplinares, dosimetria e aplicação de penalidades a partir de ferramentas da Corregedoria Geral da União (CGU), como o portal *ePAD*<sup>13</sup>. O presente documento pode ser consultado no 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).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://epad.cgu.gov.br/index.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

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*<sup>14</sup> sobre provas no Processo Administrativo Disciplinar e Atividade Correccional. Além de indicar material escrito como o Manual de PAD e o Curso de Processo Administrativo Disciplinar.

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

Orienta-se 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) da Reitoria do IFRN para a criação de Caixa de Processos, além de enviar à Ouvidoria as indicações dos membros responsáveis pela IPS, por meio de envio de despacho no processo eletrônico. Assim, será dada a permissão de acesso à denúncia via *Fala.BR*<sup>15</sup> ou SUAP.

Orienta-se o uso exclusivo das caixas de processos do SUAP e dos respectivos processos no *Fala.BR*, *CGU-PAD*<sup>16</sup> ou *ePAD*, não devendo haver o uso de outras ferramentas para a escrita ou armazenamento de documentos, dados ou mídias que

---

<sup>14</sup> Portal do Governo Federal que oferece um catálogo de cursos unificado das principais escolas de governo e centros de capacitação da Administração Pública. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

<sup>15</sup> Trata-se da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Corregedoria-Geral da União (CGU). Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

<sup>16</sup> Ferramenta da CGU para a gestão dos procedimentos disciplinares. Disponível em: <https://antigocorregedorias.cgu.gov.br/assuntos/sistemas/informacoes-cgu-pad-cgu-pj/cgu-pad>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

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 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 PAD. Da sindicância poderão sair três resultados: advertência por escrito ou suspensão de até 30 dias; arquivamento do processo; instauração de PAD. O prazo para conclusão da sindicância não pode exceder 30 dias, podendo ser prorrogado por igual período.

A lei ainda informa ser o PAD um instrumento apurador de infrações cometidas por servidor durante o exercício de suas atribuições. Esse processo é conduzido através de uma comissão formada por três 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 a serem 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: viveu uma 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 assevera não ter se sentido acolhida pela comissão de sindicância. De início, ela pensava que a comissão seria composta por mulheres, mas foi surpreendida com a participação de apenas uma, ao lado de dois homens: o secretário e o presidente da comissão.

O professor estava presente por videoconferência. A jovem conta que se sentia intimidada com a presença do assediador, mesmo no formato virtual. Ainda ressalta que a maioria das perguntas foram feitas pelos homens e somente uma pela mulher.

E o próprio docente fez perguntas diretamente à 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 está ajudando-a por trás” (SABELA, 2022).

A estudante também revela a ausência de apoio psicológico e institucional, com um conseqüente sentimento de desvalorização:

Não tive nenhum apoio da psicóloga, que me viu e ouviu o estado em que eu estava. Nem sequer [tive] 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 propositadamente), 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 se deteriorou, pois não encontrava apoio e ainda precisava conviver com o assediador. A jovem destaca, em acréscimo, 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, grifo nosso).

A jovem apresenta argumentos que apontam indícios de despreparo da comissão de sindicância. Em muitos momentos, Sabela se sentiu intimidada com as perguntas. Também experimentou como o processo é demorado e cansativo. Em seu discurso, ela alega uma transferência da responsabilidade do assédio para a 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).

Nos relatos de Sabela, é latente o despreparo dos servidores da comissão, da equipe psicológica e pedagógica. Ademais, a falta de um órgão específico para o tratamento das denúncias e comunicação de irregularidade deixa os servidores e estudantes sem orientação. Por outro lado, o Ofício Circular supracitado, publicado

pelo Ouvidor, nos apresenta um processo eletrônico 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).

No SUAP, consultamos o documento intitulado *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 evidenciava a necessidade da criação de uma Corregedoria e aponta alguns problemas da Instituição para comprovar tal demanda. Havia ausência de uma unidade correcional ou comissão permanente disciplinar no organograma e no regimento do IFRN. Não existia, ademais, um banco de membros participantes de PAD e sindicância, tampouco um setor físico e virtual específico para o tratamento dessas questões.

Em sua maioria, as comissões são compostas por servidores lotados em seus cargos, além de assumirem as atividades ligadas ao PAD. Acrescente-se que os gestores têm dificuldade para formar as comissões de sindicância e de PAD devido 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.

O estudo técnico salientava 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). Faltava 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 correccionais.

A ausência da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos era problemática para o tratamento adequado das violências de gênero no

ambiente educativo e, portanto, para a promoção da formação humana integral.

A criação da Corregedoria do IFRN ocorreu após a finalização da pesquisa que originou esse artigo. Por meio da Resolução n.º 105/2022, do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN, em 28 de dezembro de 2022, foi aprovado o Regimento Interno da Corregedoria do IFRN.

## **CONCLUSÃO**

Buscamos desvelar os processos de subjetivação das estudantes em situação de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pelas práticas educativas do Ensino Médio Integrado. A investigação diagnosticou que a violência de gênero afetou a vida das discentes participantes do estudo. Todas foram assediadas por homens. Os resultados da pesquisa apontam para algumas consequências dessa violência sobre a vida escolar, pessoal e profissional das vítimas. Anastácia comentou ter crises de ansiedade e tristeza. Sintomas físicos como taquicardia, mãos frias e tensão são trazidos à tona por ela. Rosa Maria Rosa, por sua vez, se tornou desmotivada em relação aos estudos e Sabela, por fim, vive em constante medo de sofrer assédio em outros espaços educativos e profissionais.

Essas descobertas estão de acordo com o trabalho pioneiro de Liz Kelly (1987), que mostra a dupla continuidade da violência masculina que se estende através de diferentes tipos de violência e diferentes esferas sociais.

O paralelo também é claro com a pesquisa nacional do INED na França, chamada *Violência e Relações de Gênero: Pesquisa sobre as violências de gênero na França* (BROWN; DEBAUCHE; HAMEL; MAZUY, 2021). Com base em questionários aprofundados, mostra-se como existe uma continuidade entre a violência simbólica, psicológica e física, e que as consequências diretas são elementos transversais às vítimas da violência (sentimento de raiva ; fadiga, tristeza, depressão; solidão, vergonha, isolamento); por outro lado, efeitos diretamente ligados à vida escolar (ter dificuldade de se concentrar nos estudos após o evento, estar ausente por mais de duas semanas; pensar em mudar o curso).

As práticas dos três professores contrariam a formação humana integral postulada pelo PPP do IFRN. Ademais, contribuem para a geração de sofrimento psíquico e somático, conforme apresentam os diários. Diagnosticou-se, por fim, o despreparo dos profissionais envolvidos na sindicância, bem como a ausência de apoio institucional mais organizado, o que fez com que a estudante se sentisse desvalorizada, intimidada e invisibilizada.

Esse tipo de situação não é específico do Brasil. Como Gleyse (2021) observou, a formação de professores na França sobre questões de gênero e os efeitos da violência ainda é extremamente deficiente. Pouco mudou desde o artigo de Jalna Hanmer (1977), no qual ela apontou que a violência de gênero era uma forma de "controle social" baseado na universalidade da subordinação da mulher, apoiado pelo Estado e pelas instituições. As desigualdades na escola começam onde há "indiferença às diferenças"<sup>17</sup>, neste caso às diferenças de tratamento de meninos e meninas pelos professores, e aos efeitos de observações e/ou piadas relacionadas ao gênero de acordo com a posição de poder, idade e outros marcadores sociais.

É de se esperar que a criação da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos poderá 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 a formação dos servidores que, devido à sua posição de poder em relação aos jovens, têm uma grande responsabilidade na promoção ou combate a um ambiente violento e para as formas de acolhimento e cuidado com a vítima.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, 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.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em:

---

<sup>17</sup> Nos termos de Bourdieu para falar das desigualdades escolares devidas à classe social.

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticaspedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. 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.

CHETCUTI, Natacha; JASPARD, Maryse. *Violences envers les femmes. Trois pas en avant, deux pas en arrière*. Paris : L'Harmattan, 2007.

CREENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, Jul. 1991.

DELPHY, Christine. *Un trousseage de domestique*. Paris: Syllepse, 2011.

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

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

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

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.

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

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.

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

GLEYSE, Jacques. *Formar professores: o inacabamento da formação para a igualdade entre homens e mulheres nos Institutos Universitários de Formação de Professores e nas Escolas Superiores de Professorado e Educação*. In: LIMA NETO, Avelino; CAVALCANTE, Ilane; GLEYSE, Jacques; THOMAS, Julie. *Sexo,*

sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios. Natal: IFRN, 2021.

HANMER, Jalna. Violence et controle social des femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, n. 1, p. 68-88, 1977.

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.

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. 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. 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. 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.

JASPARD, Maryse et al. *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Paris: La Documentation française, 2003

JOING-MAROYE, Isabelle; DEBARBIEUX, Éric. Violences de genre et violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir, *Recherches & Educations*, n. 8, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cli/12281>. Acesso em: 23 jan. 2023.

KELLY, Liz. (1987). O Continuum da Violência Sexual. *In*: HANMER, Jalna; MAYNARD, Mary (org.). *Mulheres, Violência e Controle Social*. Palgrave Macmillan: Londres.

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

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.

- MERCADER, Patricia; LÉCHENET, Annie. Les adultes au quotidien face aux conduites violentes. *In*: Mercader, Patricia; Léchenet, Annie; Durif-Varembont, Jean-Pierre; Garcia, Marie-Carmen (org.). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Paris: Erès, 2016. p. 159-86.
- 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.
- 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.
- 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.
- ROMITO, Patrizia. *Un silenzio assordante. La violenza occultata su donne e minori*. Milano: Angeli, 2005
- 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.
- SIMONETTI, Ilaria. Violence (et genre). *In*: RENNES, Juliette (org.). *Encyclopédie critique du genre*. Paris: la découverte, 2021.
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- VINCENT, Valérie; THERRIAULT, Geneviève. En faire toujours plus: un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l’aune du rapport au savoir et des croyances d’un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, v.10, p. 86-106, 2021. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2021-2-page-86.htm>. Acesso em: 23 jan. 2023.