

ENTRE PANELAÇOS E BATUQUES: NOTAS SOBRE AS RESISTÊNCIAS DAS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN

M. C. X. DA COSTA¹, A. A. DE LIMA NETO², J. THOMAS³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte^{1,2}, Université Jean Monnet³

ORCID ID: [https://orcid.org/0000-0002-3863-6683¹](https://orcid.org/0000-0002-3863-6683)

[caroliinaxavier1@gmail.com¹](mailto:caroliinaxavier1@gmail.com)

Submetido 03/10/2025 – Aceito 09/12/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.19106

RESUMO

Este artigo analisa as resistências desenvolvidas por estudantes vítimas de violência de gênero no Ensino Médio Integrado do IFRN. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a técnica do diário solicitado e a Análise Textual Discursiva (ATD) para compreender os processos de subjetivização e de resistência de uma aluna ficticiamente chamada Sabela. A partir de episódios de assédio, a estudante engajou-se em ações coletivas,

como rodas de conversa, manifestações e protestos silenciosos. A pesquisa evidencia que, mesmo em contextos de violência, é possível construir práticas de resistência passiva e ativa por meio da sororidade e do engajamento político. Os resultados apontam a relevância do acolhimento institucional e do apoio entre pares na luta contra a violência de gênero no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: resistência; violência de gênero; sororidade; subjetivização; educação profissional.

BETWEEN PAN-BANGING AND DRUMMING: NOTES ON THE RESISTANCE OF FEMALE STUDENTS VICTIMS OF GENDER-BASED VIOLENCE IN THE VOCATIONAL SCHOOL OF IFRN

ABSTRACT

This paper analyzes the resistance strategies developed by female students who are victims of gender-based violence in the Vocational High School Program at IFRN. The qualitative research used the solicited diary technique and Discursive Textual Analysis (DTA) to understand the subjectivation and resistance processes of a student, pseudonymously named Sabela. Following

incidents of harassment, she engaged in collective actions such as discussion circles, demonstrations, and silent protests. The study shows that even in violent contexts, passive and active resistance can be built through sorority and political engagement. The results highlight the importance of institutional support and peer solidarity in combating gender-based violence in schools.

KEYWORDS: resistance; gender-based violence; sorority; subjectivation; vocational education.



1 INTRODUÇÃO

O exame do cenário atual da violência em nosso país permite perceber seus alvos, ou, melhor dizendo, corpos específicos em vista. Dentre eles, pode-se citar os corpos negros; mulheres; e os de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais (LGBTQIA+) (Silva, 2020). No que se refere à violência contra a mulher, a nota técnica sobre este assunto, publicada pelo *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*¹, revela que em 2021, a cada 7h em média, uma mulher foi vítima de feminicídio.

No mesmo ano, a cada dez minutos, uma menina ou mulher foi estuprada. Entre 2020 e 2021, houve um crescimento de 3,7% dos casos de estupro. Ainda em 2021, o estado do Rio Grande do Norte contabilizou um aumento de 16,9% dos registros desse tipo de crime em relação ao ano anterior (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022). Nos casos relatados, trata-se das formas mais visíveis e brutais de violência contra as mulheres, o polo extremo de um "continuum de feminicídio" (Taraud, 2022) que inclui manifestações de violência muito mais banais e simbólicas, como padrões de beleza ou gramaticais, que são autorizados e organizados coletivamente e até mesmo em nível de Estado.

A violência é um fenômeno complexo, vivenciado em diversos ambientes de sociabilidade, como na rua, em casa, no ambiente de trabalho e na escola, onde ocorrem tipos de preconceitos e discriminações. Entretanto, no caso específico da escola, a cultura nela desenvolvida passa a não as reconhecer, pois há uma impregnação de uma suposta igualdade em tal espaço, seguindo a ideia segundo a qual todos os que nele transitam, sendo tratados do mesmo modo, são iguais (Moreira & Candau, 2003).

Nessa perspectiva, no processo formativo, da Educação Infantil à Pós-Graduação, a cidadania plena de LGBTQIA+ e mulheres tem sido ameaçada, uma vez que (conforme demonstrado em estudos anteriores) os sujeitos sofrem constantes violências como assédio moral e sexual, insultos, invisibilidades, misoginia, machismo e LGBTfobia em ambiente escolares e não-escolares, o que tem gerado sofrimentos psíquicos e em seus corpos. Concomitantemente, os jovens realizam autolesões, ingerem álcool e outras drogas, sofrem com distúrbios alimentares e tentam suicídio. Transtornos de ansiedade também são aflorados, além do enfrentamento do medo, da desmotivação acadêmica, receio e insegurança de estar no meio educativo (Primo, 2018; Lima Neto, Cavalcanti & Gleyse, 2018; Costa, 2022).

A vida cognitiva, afetiva, física e social de alguém pode ser fortemente transformada pelos impactos da violência. Ao se instalar na escola, ela pode converter em local de opressão um ambiente que deveria ser de segurança. Tal quadro talvez seja ainda mais preocupante em instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como o Instituto Federal de Educação,

¹ O FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) consiste em uma organização não-governamental composta por pesquisadores, cientistas sociais, policiais federais, civis e militares, gestores públicos, que trabalham em prol da transparência de informações sobre violência e políticas de segurança (FÓRUM DE BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).



Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), uma vez que sua proposta pedagógica é balizada na formação humana integral. Esse parâmetro requer da escola e dos seus educadores uma compreensão relativa às questões de gênero e de diversidade sexual, fundamentada em uma perspectiva inclusiva, plural e democrática (Lima Júnior, 2021), bem como promotora do enfrentamento da violência.

As estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) têm encontrado modos de serem ouvidas, depois de terem passado muito tempo em silêncio. Algumas trilham o caminho educativo para se qualificar e se desvincilar de práticas misóginas; outras jovens têm se organizado em coletivos feministas, negros ou LGBTQIA+ para encontrar apoio e chegam até mesmo a produzir documentários, como o *Meu fuá tem poder*² (Costa, Lima Neto & Thomas, 2022). Tais movimentações estudantis podem ser identificadas como estratégias de resistência. Ao longo do presente artigo, apresentaremos outras maneiras de resistir às violências de gênero vivenciadas no IFRN.

Este trabalho se apresenta como um recorte de uma pesquisa de mestrado finalizada em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN³. A investigação foi desenvolvida em uma pesquisa maior, financiada pelo CNPq⁴, denominada *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, conduzida no Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

O objetivo geral da pesquisa de mestrado foi compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN e os processos de subjetivação de alunas matriculadas no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN que vivem violências de gênero. Neste artigo, objetiva-se desvelar os processos de subjetivação dessas estudantes, tendo como foco as suas formas de resistir, com base na análise aprofundada de um único caso empírico, coletado a partir da técnica do diário solicitado de uma estudante nomeada pelo pseudônimo Sabela. Utilizar apenas um diário nos possibilita construir uma análise mais profunda sobre as experiências de resistência que emergem como estratégias de enfrentamento à violência de gênero no ambiente escolar.

O presente artigo está subdividido nesta introdução, seguida de uma seção com debates teóricos. Posteriormente, delinea-se a metodologia adotada e, logo após, os resultados da pesquisa são analisados. Por fim, nas considerações finais, são enfatizados alguns aspectos principais e possíveis desdobramentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A violência é polissêmica, por isso sua definição é complicada (Minayo, 2013). O sentido de violência é bastante amplo por conta de suas dimensões física, psíquica e simbólica (Chauí, 2019). Para Minayo (2013), a violência é fruto e consequência de relações sociais e é um fato humano e

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C43b5NOa_oY. Acesso em 21 de maio de 2023.

³ Agradecemos à Ilane Ferreira Cavalcante e à Rossana Rameh-de-Albuquerque pela leitura e contribuições feitas por ocasião da banca.

⁴ Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal/Faixa A.



social que se desdobra ao longo da história. Seu significado é proveniente da palavra *vis*, que em latim quer dizer *força*, remetendo ao uso da superioridade física sobre o outro. 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” (Cohen, 2022). Essas propriedades da violência, isto é, essas dimensões, podem esclarecer o que estamos a estudar.

Dentre as variadas formas de violência explicitadas por Minayo (2013), a violência cultural (expressa por meio de valores, crenças e práticas) corresponde àquela em foco no presente estudo. Para a autora, essa manifestação de violência se subdivide em três tipos específicos: de gênero, racial e contra deficientes⁵. Ela 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, econômica e financeira (exploração imprópria ou ilegal de recursos monetários e patrimoniais).

Neste artigo, assume-se a violência sob a perspectiva do gênero, de modo específico, no que se refere à violência contra a mulher, notadamente os seus efeitos psicológicos. Para nos dar embasamento teórico em relação à violência de gênero, baseamo-nos nos estudos de Saffioti (2015), para quem o fenômeno em foco pode atingir mulheres, crianças, e adolescentes, na esfera doméstica e fora dela. Na mesma perspectiva, somamo-nos à definição de Simonetti (2021), segundo a qual a violência de gênero pode ser manifestada em modo verbal, físico, psicológico, interpessoal ou institucional. Segundo Taraud (2022, p. 14), indo de encontro ao termo "crime passionnal" para qualificar os homicídios praticados por ex-cônjuges, que muitas vezes confina a violência de gênero ao íntimo e ao indivíduo, a violência pode (e deve) ser vista como ocorrendo em todas as épocas, em todos os espaços e em muitas dimensões, formando um *continuum*; para que possa ser vista como um "crime total perpetrado contra as mulheres", baseado no sistema patriarcal. Ainda conforme Taraud (2022), a violência baseada no gênero é uma manifestação de poder, do poder dos homens sobre as mulheres - que pode estar ligada a outras relações de poder (raça, classe, idade, sexualidade, em particular).

Mesmo ao serem submetidas a violências e ao poder usado contra elas, as estudantes do EMI no IFRN têm buscado meios de resistência. Ao afirmar que “onde há poder, há resistência”, Michel Foucault (1988, p. 91) sustenta que são as relações de poder as quais possibilitam abertura para formas de se contrapor às sujeições por meio de criações de outros modos de ser. Essa resistência é da ordem estratégia e da luta. Ele ainda se utiliza da palavra no plural, acentuando a diversidade desse movimento de insubmissão:

[As resistências] são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas

⁵ Poderíamos acrescentar as violências ligadas à classe, à sexualidade, à idade, à origem regional ou nacional etc.



ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1988, p. 91).

Há diferentes formas de resistência que pudemos estudar durante a pesquisa: resistências individuais, coletivas, passivas e ativas. A esse respeito, o conceito de sororidade também emergiu da análise das informações coletadas ao longo do nosso estudo. Trabalhamos com ele a partir da perspectiva de Penkala (2014, p. 225). A estudante entrevistada encontrou sororidade em um momento difícil, através da coletividade, ou seja, com a união e acolhimento de outras mulheres. A partir da sororidade, as estudantes construíram meios de resistir. A união e o acolhimento organizados por elas exprime o sentido do conceito, que está conectado a um pacto de irmandade entre mulheres em prol de um propósito em comum. Como constatamos anteriormente, esse pacto extrapolou, inclusive, as barreiras do *campus* do IFRN que investigamos, atingindo outras unidades da Instituição e comunidades externas nas quais se encontravam mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Sobre essa relação, Penkala (2014, p. 225) ainda complementa que, desse objetivo compartilhado, “advêm 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”.

Sob essa perspectiva de resistência, analisaremos a experiência vivida por uma estudante do IFRN. Na próxima seção, situaremos os aspectos metodológicos da pesquisa e apresentaremos o caso Sabela.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa funda-se na abordagem qualitativa tal como explicitada por Sandín Esteban (2010), sendo entendida como uma atividade sistemática cujo escopo é compreender os fenômenos educativos e sociais, com vistas a transformar as práticas e os espaços socioeducativos.

Como instrumento de construção dos dados, utilizamos a técnica do diário solicitado, aplicada comumente em pesquisas delicadas, privadas ou difíceis. Segundo Paula Meth (2019), essa técnica pode induzir a reflexões pessoais e estimular ideias seletivas e parciais da vida do participante. O diário solicitado se destaca dentre outras técnicas pois tem qualidades temporais especiais, uma vez que pensamentos e interpretações são registrados em tempo mais atual. Para a escrita dos diários, os participantes recebem um roteiro com orientações para elaboração diária dos relatos. O material de suporte é organizado em três momentos: o primeiro traz à tona temas relacionados a família; o segundo descreve o quotidiano escolar; e o terceiro, por fim, se refere mais diretamente à violência de gênero.

A técnica pode ser aplicada mediante o auxílio de aparelhos tecnológicos ou manuscritos. No caso da presente pesquisa, a participante optou por utilizar o aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

para redigir o diário. Um grupo⁶ foi criado com a participante e uma pesquisadora, no qual houve constante troca de mensagens. No processo de diálogo quotidiano, foram enviados áudios, fotos, vídeos e relatos escritos. A participante ficava livre para enviar seus relatos no tempo em que achasse mais confortável, tendo em vista que as lembranças poderiam ser dolorosas, o que levaria um tempo maior para falar sobre elas.

As participantes da pesquisa foram alunas maiores de idade, matriculadas em cursos do EMI nos *campi A e B* do IFRN⁷. Para a composição de nossa amostra, nos utilizamos de duas estratégias. Na primeira, recorremos às estudantes que buscaram o Serviço de Psicologia⁸ do *Campus A* nos anos de 2019-2020 que apresentaram queixas identificadas pelas psicólogas como sendo de violência. As psicólogas consultaram as estudantes e fizeram a mediação para saber quais estariam dispostas a participar da investigação.

O grupo de participantes também foi composto por meio de outra estratégia: uma professora do *Campus B* fez mediações com alunas vítimas de violência de gênero. Como o presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, composta pela coleta de três diários solicitados, utilizamo-nos de apenas um deles para construção do texto. A fim de garantir o anonimato e respeitar os procedimentos éticos, substituímos o nome da participante pelo nome de uma personagem de uma novela de Conceição Evaristo⁹, intitulada “Sabela”. Salientamos que chegamos a Sabela por meio da segunda estratégia, que contou com a mediação da docente do *Campus B*.

Sabela é uma novela que pode ser lida no livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017). Como em quase todos os textos escritos pela autora, o que escolhemos para o diálogo com o trabalho de campo da pesquisa apresenta explicitamente a força feminina. Essa manifestação é tecida por meio da linhagem das Sabelas, constituída pela avó, filha e netas, todas portadoras do mesmo nome. Na novela, a vida das Sabelas se mistura em uma dança incrível, 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 nos incentivou a cruzar 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 à 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, 2017, p. 63). As pessoas de sua cidade logo sentenciaram sua vida, ela iria morrer

⁶ O aplicativo *WhatsApp* permite a criação de grupos que reúnem no mínimo duas pessoas. Neles, todos os membros têm acesso ao conteúdo escrito no grupo.

⁷ São utilizadas nomenclaturas como “A” e “B” para se referir aos *campi* de realização da investigação. Tal postura foi tomada por cuidados éticos de pesquisa.

⁸ Setor existente em todos os *campi* do IFRN, responsável por acompanhar as demandas mais diretamente relacionadas a aspectos psicológicos da aprendizagem e da educação de forma mais ampla. Esse setor está em relação constante com a Assistência Estudantil e com a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP).

⁹ Escritora e pesquisadora nascida em Belo Horizonte (MG), um dos expoentes da literatura afrobrasileira.

por afogamento. Mas a jovem foi protegida pelos anciãos. 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 Palaví. Os censores da cidade, porém, vigiavam a Vovó, o que a impediu de realizar o percurso até seu local de abrigo.

Então, 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 os 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. Sobre esse aspecto, salienta Conceição Evaristo (2017, p. 67): “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 ligeireza para seu andar e os que estavam em sua boca faziam ressoar sons melodiosos, o que fez a personagem fugir, cantar e resistir.

Nossa Sabela fecundou o *Campus B* com suas dores e lágrimas. Ela foi assediada em sala de aula e não se calou. Buscou apoio institucional, mas não foi bem acolhida. Em contrapartida, encontrou abrigo junto às estudantes do Apoio a Mulheres Estudantes (AME). O AME é um grupo formado por servidoras e alunas do IFRN. Seu objetivo é fomentar o debate, a partilha de experiências e realização de atividades sobre desigualdade de gênero e combate à violência contra a mulher no IFRN.

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 no *Campus B*. 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.

Outra característica compartilhada entre a personagem e nossa participante é a maternidade solo. No nosso encontro prévio, a jovem apareceu com sua filha. Tivemos o privilégio de conhecer a Sabela Mãe e a Sabela Filha. Destacamos que o segredo da nomeação de Sabela reside no matriarcado, uma história liderada pela 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. A literatura de Conceição Evaristo se apraz em brincar com os nomes das 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 B*? Por meio da pesquisa, nós nos preocupamos e procuramos sabê-la.

Sabela é uma jovem de 22 anos, mãe solo aos 17. Sonha que sua filha não passe pelos mesmos sofrimentos por ela vividos enquanto estudante do EMI. Ex-aluna de equipamentos biomédicos no *Campus B*, cursou o Ensino Fundamental em escola pública. Durante a construção

de nossa pesquisa, ela trabalhava como vendedora em um shopping de Natal (RN) e morava com seu namorado. Juntos, tinham uma renda familiar entre um e dois salários-mínimos.

Isso posto, passamos a explicar agora a metodologia empregada para a análise do material produzido com o diário solicitado: a Análise Textual Discursiva (ATD), organizada em algumas etapas. A primeira 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, na terceira etapa, constrói-se o *metatexto*, fruto do conjunto dos passos anteriores (Moraes, 2003).

Na pesquisa, empregamos as categorias *a priori* (aqueles oriundas do quadro teórico adotado) seguintes: *Resistência* e *Violência/Sofrimentos*. Dessas duas, emergiram as unidades de significado *denunciar, feministas, protesto, coragem, batucada, luta, gritar, força, assédio, dor, medo, chorar, silenciada, trauma, violada, agressor, machismo, violência, abalada, matar, vítima, angustiada, tristeza*. Neste artigo, articulamos tais unidades nas seguintes categorias emergentes: *(R)existência e (re)invenção das estudantes vítimas de violência de gênero no Ensino Médio Integrado: o caso Sabela*. A seção seguinte revela os resultados da ATD aplicadas ao diário solicitado de Sabela.

4 (R)EXISTÊNCIA E (RE)INVENÇÃO DAS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CASO SABELA

Sob uma perspectiva foucaultiana, visualizamos que resistir gera uma modificação nas dinâmicas do poder. Elas passam por transformações à medida em que os sujeitos investem em lutas que alteram, por sua vez, hierarquias, valores, estruturas simbólicas, modos de conceber e organizar a realidade. As estudantes são protagonistas das relações de poder e constroem formas de resistência, que se manifestam em duas modalidades: passiva e ativa. Acrescente-se que, inicialmente, os fatos foram vividos no âmbito individual, mas em pouco tempo assumiram uma forma coletiva de mobilização, conforme descrito a seguir.

A fim de melhor compreender a análise realizada na seção seguinte, apresentamos a Tabela 01:

Tabela 1: Formas de resistência.

Resistências passivas	Resistências ativas
Rodas de conversa; Reuniões de esclarecimentos sobre processos administrativos contra o assédio; Ações de conscientização (debates, exibição de filmes, <i>lives</i> no Instagram); Pesquisas sobre documentos institucionais (Organização Didática do IFRN);	Abertura de processos administrativos contra assediadores; Manifesto escrito entregue à gestão do campus; Batuçadas;

Fonte: elaboração própria (2023).



Nas seções seguintes, passamos à análise das resistências suscitadas nos episódios de violência de gênero sofridos pelas estudantes do IFRN.

4.1 Da resistência passiva à resistência ativa

A história da personagem Sabela, de Conceição Evaristo, e a da participante da pesquisa, se entrelaçam em seus aspectos de resistência. Ambas buscaram modos de se (re)inventar em meio às adversidades da vida. Nossa Sabela foi uma estudante que fez história no *Campus B*, mas isso custou-lhe muito choro e dor. Em seus relatos, a jovem conta que buscou apoio no *campus* e não conseguiu. Após o insucesso na busca por apoio, ela falou sobre as situações ocorridas com o professor-assediador para uma professora que a direcionou a conversar com as estudantes do AME. Com o AME, ela conseguiu desabafar e se uniu ao grupo, dando início a uma forma de resistência passiva, caracterizada por uma experiência de apoio mútuo entre estudantes, contando posteriormente com a presença de professoras e servidoras administrativas.

No período inicial de construção do AME, o *Campus B* passava por recorrentes situações de assédio. A fundação do grupo ocorreu devido ao assédio vivido por uma aluna, que por não encontrar apoio, carregava consigo o medo de frequentar as aulas. Ela decidiu, então, organizar uma reunião com a pauta sobre procedimentos cabíveis a serem tomados em situações de assédio por parte dos servidores. Quarenta mulheres estiveram presentes na reunião e a estudante em questão fez a sugestão para o nome do grupo.

No início da criação, as reuniões ocorriam semanalmente. Nos meses seguintes, as ações do AME se expandiram para os *campi X, Y e Z*. Inicia-se, assim, uma expansão na resistência passiva: inicialmente, a mobilização aumenta em número de participantes no próprio *campus*; posteriormente, expande-se para os outros *campi*. O ponto de resistência, inicialmente focado em um local, introduziu “clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos” (Foucault, 1988, p. 92), como será descrito.

Em plena pandemia, além de apoio mútuo, o grupo realizava ações de conscientização. Inicia-se, então, uma alteração na estratégia de resistência: ela ganha contornos de resistência ativa, caracterizada pelo confronto mais direto com os assediadores e/ou com a gestão institucional. A partir de então, formas passivas e ativas de resistência começam a se combinar. No *Manifesto* escrito pelo coletivo¹⁰, podemos ver algumas atividades realizadas, dentre as quais estão o encaminhamento de processos contra assediadores e atos contra os assédios – ou seja, maneiras de resistência mais diretas de embate –, articuladas a debates inclusivos, trocas de experiência, atividades didáticas em grupos – isto é, modalidades mais indiretas de resistir.

Sob a égide 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 envolveu estudantes de sete *campi*. Durante a pandemia, o grupo promoveu *lives* sobre saúde da mulher, campanha de doação de absorvente para a Ocupação Emmanuel Bezerra e debates sobre filmes.

¹⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/ame.ifcm/>. Acesso em 03 de jun. 2023.

Claramente, a mobilização inicial expandiu-se para além da sua origem – isto é, as experiências de assédio vividas no *campus*. Agora, as estratégias de resistência se direcionavam para focos externos ao *campus*, inclusive, expressando a sororidade (Penkala, 2014), uma vez que se elaboravam laços de solidariedade e de cuidado entre as mulheres expostas a vulnerabilidades compartilhadas, dentro e fora do *campus*, para além da situação de assédio que provocou o início da mobilização.

4.2 A articulação entre formas passivas e ativas de resistência

As duas formas de resistência postas em prática pelas alunas, professores e pessoal administrativo foram as seguintes: inicialmente uma resistência passiva (apoio mútuo e campanha de sensibilização) e depois uma resistência ativa (queixas e processos administrativos contra os assediadores, manifestações no *campus*). A partir de então, as duas formas de resistência estão ligadas.

Sendo assim, a partir da união de Sabela com o AME, as estudantes intensificaram as formas ativas de resistência. Em uma de suas conversas com o grupo, Sabela notou estar incomodada com as atitudes do professor e acreditava que esse sentimento era compartilhado por outras discentes. Apoiadas nisso, elas decidiram incomodar os servidores. Para tanto, 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 Figura 1, podemos ver o convite da batucada, circulado das redes sociais. A imagem foi enviada por Sabela:

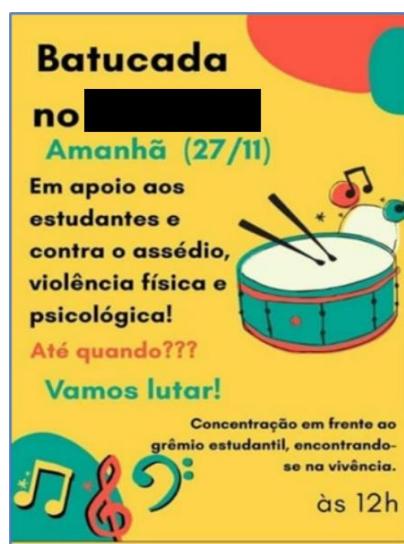


Figura 1: A batucada

Fonte: Arquivo pessoal de Sabela (2022).

No cartaz, é possível identificar uma frase de luta. A estratégia do som e da música serviu para as estudantes como um modo de intervenção. Sabela conta que as estudantes levaram panelas e confeccionaram cartazes, nos quais figuravam frases feministas e outras ditas pelo professor-agressor de Sabela.

Na Figura 2, identificamos a frase dita no momento da agressão da participante: *Fique na sua, com ela eu me entendo*. 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*.

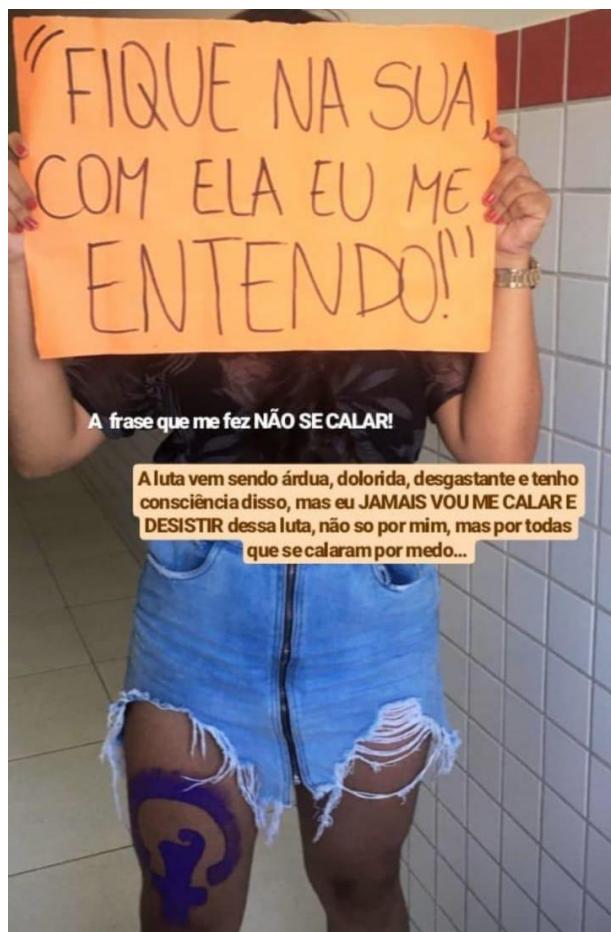


Figura 2: A resistência

Fonte: Arquivo pessoal de Sabela (2022).

As caixas altas postas nas frases dão destaque à frase *Não se calar*. Sabela poderia ter se escondido, mas seu modo de resistir foi pouco a pouco desenvolvido, migrando do campo individual para o coletivo, até o instante em que ela pode soltar a voz e o corpo inteiro em manifesto, como demonstra a Figura 2. Na outra frase, a jovem conta como tem sido difícil, mas destaca, em caixa alta, que nunca irá se calar nem desistir. Ela destaca que luta 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 materialidade do seu próprio corpo emerge como instrumento de resistência ativa, o qual extrapola sua própria vida e liga-se a tantas outras meninas e mulheres vítimas de assédio – como parece indicar o símbolo do feminismo desenhado em sua perna.

Sabela fala sobre o dia da batucada:

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)¹¹.

Ela também acrescenta que, inicialmente, poucos estudantes aderiram à causa, mas depois o momento tomou maior proporção. Os estudantes, inclusive os homens, 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-Geral do *campus* foi procurá-la para saber o motivo do evento, para a qual a estudante relatou o assédio sofrido. Informaram-na, contudo, 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*. No perfil do AME no *Instagram*, deram nome de *Silêncio mata*. As estudantes colocaram fitas em suas bocas e fizeram um protesto silencioso. O vídeo desse momento está disponível na página do AME.

Na gravação, as estudantes e alguns servidores saem em procissão pelas salas e corredores do *campus*. Eles portam cartazes na mão e estão em um silêncio ensurcedor. 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, segundo Sabela, ela sofreu repressão do *campus*. A participante conta que o fim dos atos foi solicitado. Mesmo assim, as estudantes buscaram outras estratégias de insubmissão. Pesquisaram sobre documentos institucionais e montaram frases de luta a partir delas:

¹¹ Respeitamos a escrita empregada pela participante da pesquisa.

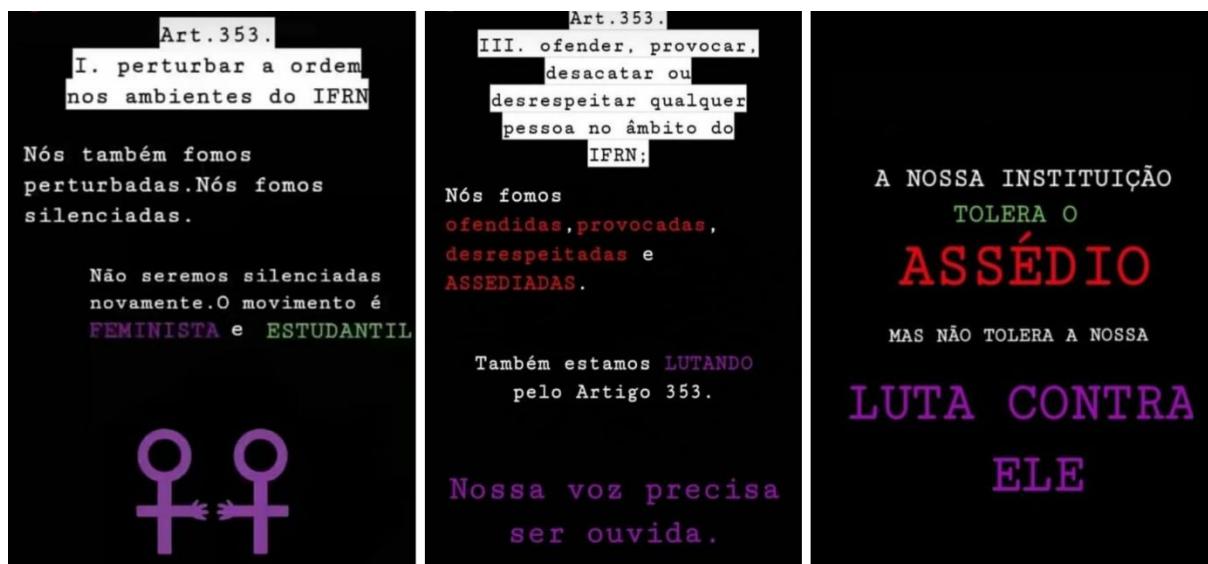


Figura 3 - Sequência 01: A resistência continua.

Fonte: Arquivo pessoal de Sabela (2022).

As alunas utilizaram artigos da *Organização Didática do IFRN (OD)*¹² 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 oprimi-las. A primeira falta diz (Figura 3): “Perturbar a ordem nos ambientes do IFRN” (IFRN, 2012, p. 77). Logo abaixo elas realizam sua defesa digitando: *Nós também fomos perturbadas. Nós fomos silenciadas.* Mais uma vez, ademais, fazem referência ao feminismo usando o símbolo, a cor roxa e a frase: *O movimento é feminista e estudantil.*

Na Figura 3, elas utilizam outro trecho do artigo: “Ofender, provocar, desacatar ou desrespeitar qualquer pessoa no âmbito do IFRN” (IFRN, 2012, p. 77). Logo depois, se defendem: *Nós fomos ofendidas, provocadas, desrespeitadas e ASSEDIADAS.* O foco dado à 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.* Na parte inferior da imagem, é possível ver um pedido de socorro em letra roxa, mesma cor usada na palavra “LUTANDO”: *Nossa voz precisa ser ouvida.*

Ainda na mesma imagem, uma provocação é feita: *A nossa instituição tolera o assédio, mas não tolera a nossa luta contra ele.* A frase é uma flechada. As cores – o verde e vermelho, paleta do IFRN – estão presentes nas fardas, materiais, paredes e documentos institucionais. Na frase, as letras com essas cores contribuem para destacar a tolerância da instituição com os casos de assédio. No fim da imagem, há uma outra parte em roxo que salienta: *Luta contra ele,* supondo que o Instituto não tolerou a luta contra o assédio e oprimiu as lutas estudantis.

Sabela também conta que foram feitas rodas de conversa, por ela chamadas de *rodas de desabafo*. Quando pegava o microfone e começava a falar, ela sempre chorava, porque sentia uma

¹² Documento que rege a estruturação de todas as atividades pedagógicas, notadamente as de ensino, do IFRN. A OD pode ser acessada em https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf.

dor muito grande. No começo, a roda era de 5 alunos, mas o número foi subindo para 10, 20 e 40 participantes. O momento era tão grandioso que não havia aula nos dias de sua realização. Além disso, as servidoras também aproveitavam a roda para falar sobre os relatos de assédio que 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 Sabela tinha feito para merecer aquilo? Se Sabela lembrava de ter dito ou feito algo que magoou o professor para que ele pudesse agir assim?” (Sabela, 2022).

Assim, a nossa estudante encontrou *sororidade* em um momento difícil, através do AME. A partir da sororidade, as estudantes construíram meios de resistir ativamente. A união e o acolhimento organizados por elas exprime plenamente o sentido do conceito, que está conectado a um pacto “entre mulheres instituída política e eticamente, como um corpo unido com um propósito em comum” (Penkala, 2014, p. 225). Como constatamos anteriormente, esse pacto extrapolou, inclusive, as barreiras do *campus B*, atingindo outras unidades do IFRN e comunidades externas nas quais se encontravam mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Ao longo do relato de Sabela, percebemos menções ao feminismo como forma de acolhimento. Os eventos realizados no *Campus* foram movimentos de natureza feminista. Dessa forma, constatamos o surgimento do feminismo para essas estudantes enquanto esperança de construção de um ambiente escolar melhor.

Retornemos ao momento *Silêncio mata*, ocorrido no *Campus B*. Regadas por choro e silêncio, com fitas na boca, as estudantes seguiam em procissão pelos corredores e salas da Instituição. Sabela conta ter acontecido algo muito bonito no ato. Quando as estudantes chegaram emudecidas na vivência, uma professora foi até uma delas e arrancou-lhe a fita da boca. 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 apoiadores do ato, as funcionárias da cantina e da limpeza, foram até as estudantes e arrancaram todas as 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).

Ao escutar a voz de Sabela, conseguimos visualizar todas as cenas. Imaginamos a emoção do momento da retirada de fitas, sentimos o quanto isso foi significante para as estudantes e o quanto esses atos são formas de resistir. O relato fornece elementos de um pedido de socorro feito pelas estudantes, posto que afirmam não serem ouvidas e têm procurado seus próprios modos de desassujeitamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo norteador desvelar os processos de subjetivação das estudantes em situação de violência de gênero, com foco em suas formas de resistir, a partir da análise do caso Sabela, constatamos que a violência se faz presente no cotidiano educativo das estudantes do IFRN.

Entretanto, mesmo com o cenário hostil, elas têm buscado, criativamente, meios de resistir. Ao realizamos um recorte empírico, trabalhando com apenas um diário solicitado dentre três coletados no âmbito da pesquisa de mestrado, não tivemos a pretensão de nos limitar a oferecer resultados generalizados sobre o objeto investigado. Sendo assim, o esforço analítico empreendido neste artigo constituiu em aprofundar a compreensão de um caso, evidenciando as dinâmicas de resistência que estavam imbricadas nas experiências vividas por Sabela, compreendidas em uma perspectiva passiva e ativa, individual e coletiva.

A Figura 4 mostra uma fotografia realizada no momento do ato analisado na seção anterior¹³. Ficam visíveis as mãos das mulheres retirando as fitas da boca das alunas. 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 4: Arrancar as fitas

Fonte: Instagram do AME, a foto foi publicada em 9 de dezembro de 2019.

A imagem é ilustrativa do movimento pendular realizado pela articulação entre as resistências passivas e ativas desenvolvidas por Sabela em conjunto com as estudantes, professoras e técnicas-administrativas. As vozes migram do silêncio aos gritos de manifestação, mas às vezes voltam a se calar ou ser caladas. As resistências, conforme Foucault (1988, p. 92), são “distribuídas de modo irregular”, isto é, situam-se de modo pulverizado e exigem ações e comportamentos distintos, mais ou menos intensos, com recuos ou avanços, a depender do foco contra o qual se atua quando a resistência emerge.

No caso analisado, identificamos as manifestações de resistência das estudantes do *Campus B*. Em uma modalidade que denominamos passiva, elencamos os grupos de apoio, debates por meio de filmes, e união para a construção da batucada, pesquisas em documentos institucionais; posteriormente, diagnosticamos aberturas de processos contra assediadores e as mobilizações em torno da manifestação sob o título de *Silêncio mata*, com as consequentes ações de construção de postagens virtuais.

¹³ Desfocamos os rostos como forma de preservar a imagem das estudantes.

Todas as maneiras de resistir se produziram mediante a luta e empenho de estudantes violentadas ou sensíveis às situações de assédio vividos no ambiente escolar. Infelizmente, os primeiros eventos não foram bem-vistos pela direção do *Campus*, mas isso não se configurou como um empecilho para a desistência da luta estudantil. Contrariamente, a partir de então, outras formas de insubmissão discente foram forjadas, com uma espécie de resposta às relações de poder então em embate. Também é importante reiterar sobre a presença de algumas servidoras do IFRN ao longo do relato de Sabela. Como dito anteriormente, uma docente indicou o AME como um espaço de apoio para a estudante e no momento da manifestação mobilizada pelas estudantes, servidoras e funcionárias estiveram presentes, dando força. Portanto, esses momentos também representam possibilidades de resistência.

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 tornar os homens aliados e enfrentar o machismo conjuntamente, por meio de práticas pedagógicas transformadoras – como as rodas de conversa – no interior do ambiente da EPT. Questiona-se, assim, a produção das masculinidades em seus múltiplos espaços de estruturação (Lima, Lima Neto, Maia & Sousa, 2021).

Enquanto servidores de cargos mais altos tentaram conter as estudantes com os mecanismos de poder vigentes, as resistências foram postas em marcha. Elas se mostraram móveis, criativas e produtivas, reconfigurando-se ao longo do tempo, entrando em outros processos de ordem estratégica e de luta (Foucault, 1988).

Identificamos, igualmente, no caso em tela, a expressão da sororidade (Penkala, 2014) construída entre as estudantes no momento de dificuldade, a partir dos meios de resistir. Tal conceito faz-se importante na luta feminina por espaço e resistência, pois estimula proteção, solidariedade e força na defesa dos direitos das mulheres.

Enquanto desdobramento da investigação realizada, entendemos ser importante que coletivos estudantis, como o AME, recebam maior amparo institucional para se estender a outros *campi*. Isso iria contribuir na conscientização e no combate à violência de gênero. Ademais, conforme salientamos anteriormente, trazer os homens para os meios de discussão sobre as violências às quais as mulheres estão submetidas é algo valoroso. Tal postura é imprescindível, tendo em vista que contribui fortemente com a Formação Humana Integral desses estudantes por meio da desnaturalização da produção da hierarquia de gênero, visibilizando os mecanismos que promovem formas locais de masculinidade violenta, sexista, homofóbica, racista ou que permitam formas masculinas de expressão de gênero mais inclusivas (Anderson, 2018), respeitosas e até aliadas. Fortalecer os movimentos feministas no IFRN 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 essa ideia possa ser um tanto sonhadora, mas de certo modo, já estamos contribuindo com essa rachadura por meio deste texto.



6 REFERÊNCIAS

- Anderson, E., & McCormack, M. (2018). Inclusive Masculinity Theory: Overview, reflection and refinement. *Journal of Gender Studies*, 27(5), 547-561. <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1245605>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *Nota técnica sobre Violência contra mulheres em 2021*. São Paulo, SP: FBSP. <https://bitlyli.com/gSFSjyWY>.
- Chauí, M. (2019). *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Cohen, C. (2022). Et avant l'histoire ? Féminicides et violences dans la préhistoire. In C. Taraud (Org.). *Féminicides: une histoire mondiale* (pp. 35-45). Paris, France: La Découverte.
- Costa, M. C. X. da. (2022). *Nossas preciosas: violência de gênero, práticas pedagógicas e acolhimento de mulheres estudantes no Ensino Médio Integrado no IFRN*. [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte].
- Costa, M. C. X. da, Lima Neto, A. A. de, & Thomas, J. (2022). Pesquisas sobre violência de gênero na educação profissional brasileira e francesa: um estado do conhecimento. *Revista Vértices*, 24(2), 634-658. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p634-658>
- Evaristo, C. (2017). *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. São Paulo: Edições Graal.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). *Organização Didática do IFRN. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN*, de 21/03/2012. Natal, RN: IFRN. <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>.
- Lima Júnior, I. A. de. (2021). *O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco]
- Lima, C. F., Lima Neto, A. A., Maia, R. N., & Sousa, T. J. F. (2021). “Eu guardo tudo para mim”: reflexões sobre experiências de sofrimento de homens estudantes campesinos do Ensino Médio Integrado. In F. L. S. Nascimento (Org.), *Pesquisa e Inovação em foco: experiências em tempos pandêmicos*. Natal, RN: Caule de Papiro.
- Lima Neto, A. A. de., Cavalcanti, N. C. S. B., & Gleyse, J. (2018) (In)visibilidades epistemológicas: Corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 12(19), 16-38. <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>.
- Meth, P. (2019). “Desabafando” – O método do diário solicitado. In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray, *Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais* (pp. 124-146). Petrópolis, RJ: Vozes.

Coelho, S., & Cavalcanti, N. C. S. B. (Diretoras). (2020). *Meu fuá tem poder* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VmMI7zz3h1A&t=43s>.

Minayo, M. C. de S. (2013). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In K. Njaine, S. G. de Assis, & Simone Gonçalves de; P. Constantino (Orgs.), *Impactos da violência na saúde* (pp. 21-42). Rio de Janeiro, RJ: EAD/ENSP.

Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156–168.

Penkala, A. P. (2014). A mulher é o novo preto: pensando identidades a partir das representações arquetípicas de gênero na série Orange is the new black. *Paralelo* 31, 3, 212-229. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10216>.

Primo, I. C. de M. (2018). *Produção de sentidos sobre diversidade sexual por jovens rurais*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://bitlyli.com/EkSXXjedZ>.

Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. AMGH.

Saffioti, H. (2015). *Gênero patriarcado violência*. São Paulo: Expressão Popular.

Silva, M. L. (2020). Necropolítica e violência racial no Brasil. In A. Braga, & I. de Sá (Orgs.), *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Simonetti, I. (2021). Violence (et genre). In J. Rennes (Org.), *Encyclopédie critique du genre*. Paris, France: La Découverte.

Taraud, C. (2022). *Féminicides: une histoire mondiale*. Paris : La Découverte.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Costa, M. C. X. da, de Lima Neto, A. A., & Thomas, J. ENTRE PANELAÇOS E BATUQUES: NOTAS SOBRE AS RESISTÊNCIAS DAS ESTUDANTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN. *HOLOS*, 4(41).

SOBRE OS AUTORES

M. C. X DA COSTA

Doutorando em Educação Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Realizou período sanduíche na Universidade de Buenos Aires, Argentina, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro do Observatório da Diversidade.



E-mail: caroliinaxavier1@gmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-6683>.

A. A. DE LIMA NETO

Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela UFRN. Líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq.

E-mail: ave.neto@hotmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>.

J. THOMAS

Doutora em Ciências do Esporte pela Université de Paris-Sud. Professora na Universidade Jean Monnet - Saint Étienne (França), vinculada ao Centre Max Weber (UMR5283). Colaboradora estrangeira do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

E-mail: julie.thomas@uni-st-etienne.fr.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1718-4144>.

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Giselle Rôças e Marcus Vinicius Pereira



Recebido 03 de outubro de 2025

Aceito: 09 de dezembro de 2025

Publicado: 23 de dezembro de 2025