

**“MULHERES SELVAGENS”:  
REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE SOFRIMENTO  
DE ESTUDANTES CAMPESINAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO<sup>1\*</sup>**

Maria Clara do Nascimento<sup>2</sup>  
Avelino Aldo de Lima Neto<sup>3</sup>

**Resumo**

O presente artigo se constitui no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Neste trabalho, objetiva-se compreender como as estudantes campesinas de Ensino Médio Integrado do IFRN/*Campus* Canguaretama experienciam sofrimentos relativos às questões de gênero. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi empregada a metodologia qualitativa. Enquanto estratégias de construção de dados, foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas, interpretadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa se organizou em três fases. Na primeira, foram realizados o estado da arte e a revisão de literatura, tendo como uma das principais referências Le Breton (2007), Butler (2014), Manacorda (1996) e Abramovay; Andrade; Esteves (2007). Na segunda, por sua vez, procedeu-se à realização de entrevistas on-line através do *WhatsApp* e *Skype*. Na terceira, por fim, a partir dos procedimentos da ATD, chegou-se a três categorias principais presentes nas entrevistas: as violências na relação com o corpo; a sociabilidade juvenil e a percepção de si; e o processo de autoconhecimento e o empoderamento juvenil. Os resultados da pesquisa apontam a existência de sofrimentos invisíveis no cotidiano da EPT, como também a necessidade de propor ações e políticas institucionais de escuta e acolhimento.

**Palavras-chave:** Gênero. Juventudes do campo. Sofrimento. Ensino Médio Integrado. Corpo.

**1 Introdução**

Há poucas pesquisas acerca de experiências de sofrimento ligado às questões de gênero, da imagem corporal ou da sexualidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (LIMA NETO; CAVALCANTI; GLEYSE, 2018; SOUZA; LIMA NETO, 2019; SAMPAIO; LIMA NETO, 2019). No entanto, os percalços vividos pelas mulheres em busca de profissionalização remetem ao século XIX – com a formação ofertada pelas ordens religiosas (PEREIRA LIMA, 2020) –, ingressam no século XX através das primeiras escolas profissionalizantes femininas financiadas pelo Estado (MEDEIROS NETA; LUCAS; SILVA, 2019) e, ainda hoje, marcam as vidas de estudantes e professoras da EPT (BRILHANTE; CAVALCANTE, 2020; XAVIER;

---

<sup>1\*</sup> O presente TCC é um recorte da investigação do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos* (Chamada MCTI/CNPq 2018), desenvolvida no interior do acordo de cooperação entre o IFRN e a Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier/França.

<sup>2</sup> Bolsista do CNPq. Aluna do 8º período da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

<sup>3</sup> Orientador. Pesquisador do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

LIMA NETO, 2020). Trata-se, de fato, de um campo epistemológico em ascensão (NASCIMENTO; TAVARES, 2020).

Numa tipificação dos atendimentos do setor de psicologia da rede IFRN, no ano de 2018, que tem o total de 4373 atendimentos, podem ser observados os seguintes dados: em terceiro lugar, aparecem, com 547 atendimentos, queixas de conflito interpessoal; em quinto lugar, com 411, questões concernentes à sexualidade; e em sétimo lugar, com 288, assuntos relacionados à autoestima/autoimagem.

	Queixa do atendimento	Quantidade de atendimentos	
1	0	Ansiedade	713
2	0	Queixas escolares	590
3	0	Conflito interpessoal	547
4	0	Conflitos com pais ou parentes	425
5	0	Questões concernentes à sexualidade	411
6	0	Organização de horário de estudos	366
7	0	Autoimagem/autoestima	288
8	0	Sintomas depressivos	262
9	0	Outros sintomas de saúde mental	216
0	1	Orientação profissional	183
1	1	Perdas/luto	100
2	1	Violência/abuso	94
3	1	Uso de álcool e outras drogas	82
4	1	Transtorno mental diagnosticado	50

5	1	Queixas psicossomáticas	46
---	---	-------------------------	----

Tabela 01 – Tipificação dos atendimentos do setor de psicologia da rede IFRN, 2018.

Fonte: MAIA, Robério Nunes. NOS LITORAIS DOS DESEJOS: (IN)VISIBILIDADES DAS SEXUALIDADES DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 11 de dez de 2020. slides.

Além disso, identificou-se, durante a composição da amostra para a pesquisa do CNPq – anteriormente mencionada e solicitada ao serviço de psicologia do campus Canguaretama –, que, de 25 estudantes, 21 são do sexo feminino, das quais 9 residem em zona rural. Isso posto, delineou-se uma problemática que não se pode ignorar, apesar de não se abordar como problema central da pesquisa: por que há um alto número de mulheres nas demandas recebidas pelo Serviço de Psicologia, no que concerne aos atendimentos tipificados como questões relacionadas à autoimagem/autoestima, sexualidade e abuso/violência?

Partindo dessas constatações iniciais, esta pesquisa justifica-se por explorar as lacunas referentes aos estudos de gênero no contexto da EPT e, no mesmo movimento, por apontar a invisibilidade do sofrimento recorrente nas alunas – especialmente as camponesas – do Ensino Médio Integrado (EMI), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Nos últimos anos, as pesquisas em torno das juventudes camponesas têm mostrado um novo fôlego, sobretudo a partir do fomento à criação das Licenciaturas em Educação do Campo, ocorrido durante os governos precedentes (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015). O estado da arte desta investigação, contudo, revelou uma inexpressiva produção sobre o objeto de estudo. Recorreu-se à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e ao Portal de Periódicos da CAPES. Selecionou-se, em seguida, o recorte temporal de 2008-2018, por remeter ao período de criação da RFEPCT, 2008, e por considerar que esta pesquisa se iniciou em 2019. Abaixo, eis os critérios de seleção de trabalhos:

1. Identificação dos descritores ou palavras que os representam no título;
2. Leitura dos resumos e verificação de categorias, bem como eliminação de trabalhos repetidos e que apresentavam as categorias, mas que faziam referências a gênero textual;

3. Identificação de trabalhos que expressam objetivos próximos às categorias que pretendia explorar, a saber: sexualidade, educação profissional, gênero e/ou juventude, campo, sofrimento.

Foram encontrados 16 trabalhos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, acessando da seguinte forma: Busca avançada: Recorte de tempo: 2008-2018/Categorias buscadas: “Gênero” e “Educação profissional”, todos os campos. Resultado total da busca: 87. Atendiam aos critérios de seleção dos trabalhos: 8 teses e 8 dissertações.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por sua vez, houve o total de 1 trabalho de dissertação, procedendo da seguinte maneira: Filtros: Dissertações/2008-2018/ grande área do conhecimento: educação/ área de conhecimento: educação/ área de concentração: educação profissional. Resultados total da busca: 55 dissertações, com o mesmo processo de seleção dos trabalhos.

o Portal de Periódicos da CAPES, por fim, obteve-se um total de 0 trabalho. Foi utilizado o seguinte processo: Busca avançada/no assunto/contém/ Campo, Gênero e Educação Profissional. Total de trabalhos na busca: 0

A tabela a seguir ilustra esse itinerário:

Tabela 02 – Estado da arte

<b>Estado da arte</b>		
<b>Fontes</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Filtros (2008-2018)</b>
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	16	“Gênero e Educação Profissional”
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	1	Gênero e Educação Profissional/Teses e dissertações/ grande área do conhecimento: educação/ área de conhecimento: educação/ área de concentração: educação profissional
Site de Periódicos da CAPES	0	Campo, Gênero e Educação Profissional

Fonte: Elaboração dos autores.

Enquanto bolsista da pesquisa mais ampla, gosto de pensar que este projeto me encontrou. Nele, pude investigar realidades em que me incluo, por ser uma jovem mulher do campo. Além disso, como estudante e futura professora, considero que ter

acesso a esse conteúdo me torna mais consciente e sensível à importância de conhecer e respeitar realidades. Ao mesmo tempo, este trabalho dá voz a mulheres que, como eu, aprenderam a lidar com experiências de violência e sofrimento, tornando-se *mulheres selvagens*.

A escolha do título foi inspirada em uma das entrevistas nesta pesquisa. Nela, a participante se identifica como *mulher selvagem*, aludindo ao livro *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* (2018), de CLARISSE PINKOLA ÉSTES. Aludindo às várias experiências vividas ao longo do Ensino Médio Integrado, essa entrevistada afirma não caber mais em rótulos que outros quiseram lhe impor. Agora ela se sente nutrida por algo similar a Deus: “*As pessoas dizem que quando você é religioso demais, o que alimenta você é o Divino. No meu caso, eu acho que a minha mulher, mulher selvagem que existe em mim. Ela não me abandonou, ela ficou comigo até o final*” (MARÍLIA, 2020).

Este TCC foca justamente nesse processo de transformação das discentes do EMI em *mulheres selvagens*, ao explorar as relações entre gênero, identidade campesina e sofrimento no contexto dessa modalidade educativa. Parte-se da seguinte questão de pesquisa: como o sofrimento de jovens mulheres do campo relaciona-se com a proposta de educação integral defendida pela Educação Profissional?

Face a esse problema, objetivou-se, de modo geral, compreender como essas estudantes campesinas experienciam sofrimento relativo ao gênero enquanto estudantes do EMI no IFRN/*Campus Canguaretama*. Para tanto, foram identificados os motivos pelos quais o público em questão não procura o Serviço de Psicologia ao viver as situações de sofrimento. Isso para poder estabelecer comparações introdutórias com os dados da pesquisa mais ampla, cujas participantes são as estudantes que buscam apoio nesse setor institucional. Posteriormente, foram apontadas, de modo introdutório, as relações entre a proposta pedagógica da Educação Profissional e os processos vividos pelas estudantes campesinas. Visou-se, assim, contribuir tanto para um atendimento mais adequado a essas alunas, propondo ações e políticas institucionais que apoiem essas jovens, quanto para a expansão epistemológica da EPT.

## **2 Metodologia**

É empregada a metodologia de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2001), essa abordagem se interessa pela dimensão do real que não pode ser

quantificada. Nessa perspectiva, ocupa-se com o universo de significados, motivos, valores e atitudes, que os sujeitos conferem às dimensões mais profundas das relações, dos processos e dos fenômenos.

Inicialmente, realizou-se o estado da arte, apresentado na introdução. Depois, a fim de se aproximar do problema em xeque, entrevistas exploratórias semiestruturadas foram realizadas com alguns atores para perceber de maneira mais clara a circunscrição do problema de pesquisa e a pertinência das escolhas teórico-metodológicas (QUIVY; VAN CAMPENHOUDT, 1998). Assim, foram revelados “aspectos do fenômeno estudado em que a investigação não teria espontaneamente pensado por si mesmo” (QUIVY; VAN CAMPENHOUDT, 1998, p.69).

Essas entrevistas exploratórias – parte, inclusive, do projeto de pesquisa no interior do qual este TCC foi produzido – foram realizadas nos dias 09, 10 e 26 de setembro de 2019 com três grupos distintos, a saber: sujeitos da pesquisa, pesquisadores/docentes e técnicos de nível superior (assistentes sociais e psicólogas) de dois Institutos Federais (IF). Tais entrevistas, conduzidas para fornecer material visando ao aperfeiçoamento do roteiro da pesquisa, revelaram a necessidade de adesão a questões mais subjetivas e mais direcionadas à realidade campesina. Realizados esses ajustes, deu-se a entrada em campo, a organização e análise dos dados e, por fim, a interpretação à luz da teoria, esforço que se traduziu na escrita deste texto.

A fim de compor a amostra a ser entrevistada, pretendeu-se fazer contato com o Grêmio Estudantil e com o Coletivo Feminista, para conseguir contactar alunas que não buscam o Serviço de Psicologia. Entretanto, as atividades presenciais nas instituições federais de ensino foram suspensas devido à pandemia do SARS-COV-2<sup>4</sup>. Dessa forma, coube a reformulação da construção dos dados, de maneira a não fugir da proposta inicial e levando em consideração os riscos oriundos que a natureza da pesquisa poderia trazer aos sujeitos investigados.

Diante da diversidade de alternativas do mundo digital para a superação das dificuldades de locomoção, acesso, custos e de comunicação, optou-se pelo contato com as participantes via *WhatsApp*. Realizaram-se convites pontuais, informando os

---

<sup>4</sup> Cf. Portaria n.º 501/2020-Reitoria/IFRN, de 17 de março de 2020.

objetivos da pesquisa, o perfil da entrevistada e o sigilo relativo às informações a serem fornecidas.

A construção dos dados se deu através de entrevistas individuais virtuais ou, por opção da participante e seguindo as recomendações de distanciamento físico da OMS, de entrevistas presenciais. No caso da modalidade virtual, recorreu-se a Hanna & Mwale (2017) para a adaptação ao novo cenário por meio do programa *Skype*. Trata-se de uma ferramenta gratuita e de fácil acesso por ser possível usá-la em dispositivos diversos comuns. Permite comunicação em áudio, vídeo e chat (em sua versão 8, permite a gravação de chamadas) por intermédio de conexão com a internet.

Para Hanna e Mwale (2017, p. 300), o *Skype* “representa um avanço da internet como meio que oferece a alternativa mais viável às entrevistas presenciais, se questões como distância, sensibilidade/anonimato, tempo e recursos financeiros forem um problema”. Ainda nesse contexto, as participantes foram orientadas, dentro de suas possibilidades, a buscar lugares com uma conexão viável e nos quais se sentissem confortáveis e seguras para a realização dos nossos encontros. Nos dias 23, 28 de março e 04 de abril de 2020, foram realizadas entrevistas com as participantes da pesquisa, nomeadas como Marina, Marília e Márcia<sup>5</sup>. Todas as participantes são discentes do 4º ano de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *Campus Canguaretama* do IFRN e têm idade igual ou maior a 18 anos.

Isso posto, trazem-se algumas informações socioeconômicas acerca delas. Conforme o IBGE, as duas primeiras integram a classe social *E* (com renda familiar correspondente até R\$ 2.090,00, isto é, dois salários mínimos), enquanto Maria se insere na classe *D* (com renda familiar de R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00, ou seja, de dois a quatro salários mínimos). Os pais de todas elas são analfabetos ou não terminaram o Ensino Fundamental. Duas delas residem em localidades distantes de centros urbanos, com atividades predominantemente rural, no caso de Piquiri, situada no município de Canguaretama/RN, a aproximadamente 7,5km do centro urbano. O município tem <sup>5</sup> taxa de urbanização <sup>6</sup>de 65, 45%, segundo dados de 2011, com densidade demográfica de 125, 98 hab/km<sup>2</sup>. Uma delas, no ano de 2020, fazia aproximadamente 4 anos que havia começado a morar só, na cidade de Goianinha, com uma renda de 400 reais mensais.

---

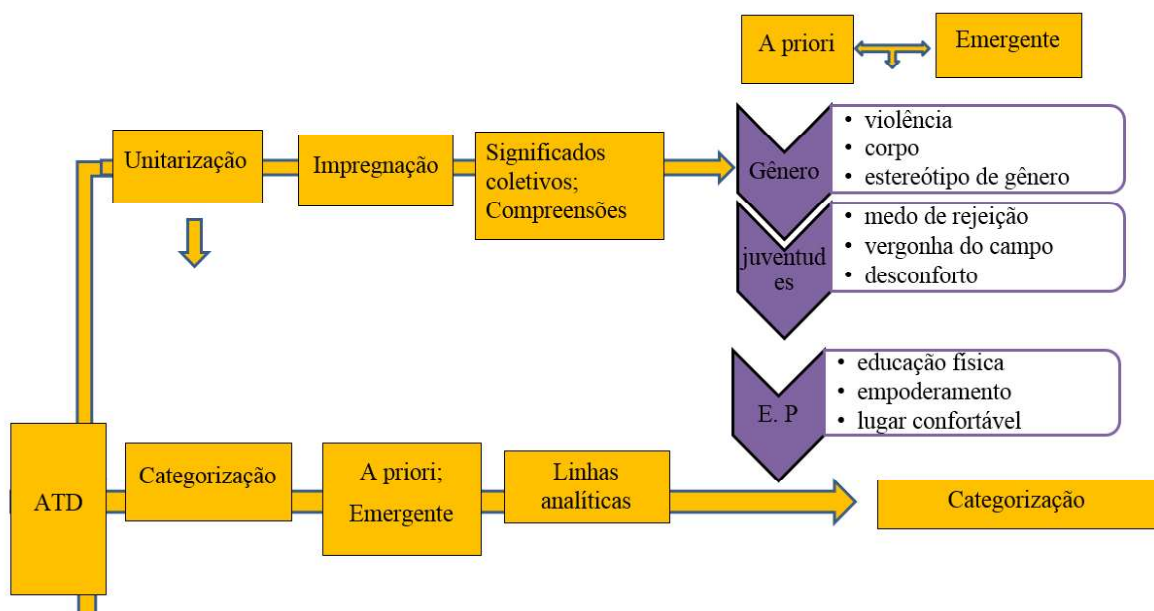
<sup>5</sup> Nomes fictícios criados para preservar o anonimato.

<sup>6</sup> “Taxa de Urbanização”: **DEFINIÇÃO:** Taxa de urbanização é porcentagem da população residente constituída pelos moradores em domicílios em situação urbana em relação à população total.

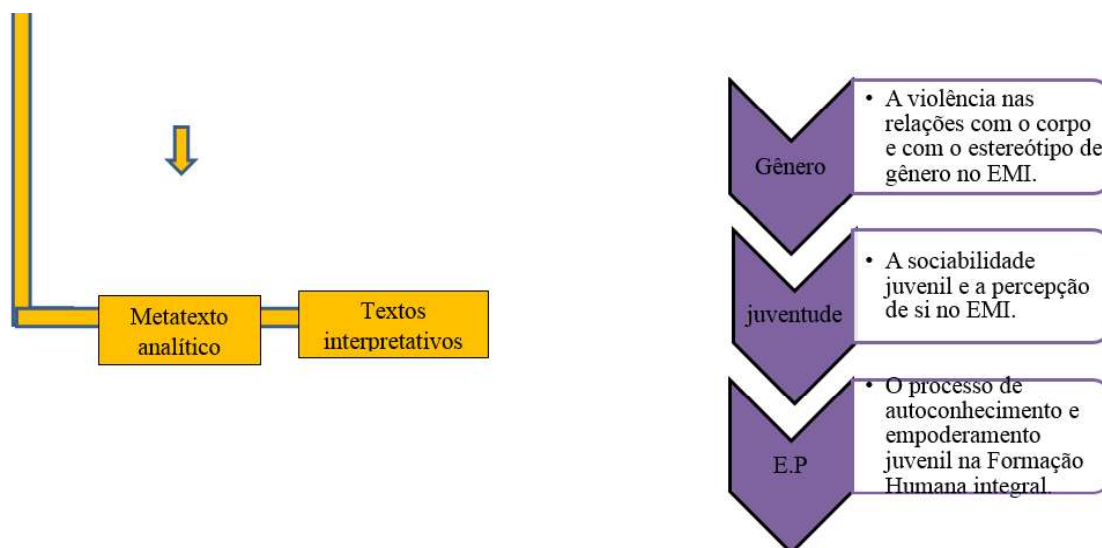
Anteriormente, ela morava com a mãe no distrito de Miranda, com atividade predominante rural, localizado a aproximadamente 15km do centro urbano de Goianinha/RN. Esse município tem taxa de urbanização de 68, 84%, segundo dados de 2011, com densidade demográfica de 116, 92 hab/km<sup>2</sup>.

Após a transcrição, recorreu-se às etapas descritas por Moraes e Galiazzi (2006) no que concerne à aplicação da ATD para a organização dos dados. Após a leitura constante, realizou-se a *unitarização*. A seguir, procedeu-se à *categorização*. No entanto, é importante lembrar que essa etapa foi orientada por categorias *a priori* presentes no referencial teórico da pesquisa, a saber: Ensino Médio Integrado e a Formação Humana Integral; as juventudes camponesas; o sofrimento como fenômeno histórico e social; e, por fim, o gênero como componente das relações sociais. Assim, aconteceu a *emergência* de significados coletivos que resultaram nas categorias *emergentes*. Esse processo pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – Etapas da ATD







Fonte: Elaboração dos autores.

Com esse processo, abriu-se a possibilidade de “um trabalho criativo e original” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 120) através das categorias emergentes. Sintetizados nelas, os significados expressos pelas entrevistadas passam a ser explorados na seção seguinte.

### **3 “Mulheres selvagens”: reflexões sobre experiências de sofrimento de estudantes camponesas do Ensino Médio Integrado do IFRN/Campus Canguaretama**

A fim de facilitar a realização de comparações internacionais, regionais, temporais e socioeconômicas, a definição de *juventude* se fundamenta no critério predominantemente etário, segundo o qual um ciclo juvenil vai dos 15 aos 29 anos, tendo como principal característica a transitoriedade, razão pela qual a juventude tende a ser perdida com o passar dos anos (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 228).

Não existe somente um tipo de juventude, e sim grupos juvenis ou juventudes que compõem um conjunto heterogêneo, com distintas parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nessa perspectiva, a juventude é entendida como “uma construção social”, isto é, “a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens”. No interior dessa produção, articulam-se fatores como estereótipos e momentos

históricos, bem como recortes “de classe, gênero, etnia, grupo” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 21)

Os jovens da contemporaneidade vivem numa época de densas transformações, que incluem as de cunho moral e econômico, influenciando decisivamente seu processo de desenvolvimento rumo à vida adulta. Imersos em uma sociedade de consumo, os jovens – mas não apenas eles – se veem muitas vezes frustrados, pois as ofertas de satisfação se mostram majoritariamente irrealizáveis (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Nessa realidade, eles “transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 25).

No interior das pesquisas sobre juventudes camponesas, Weisheimer (2005) destaca um eixo de interesse na inserção de filhos de agricultores em diferentes projetos de capacitação e formação profissional. As diversas experiências são analisadas tendo como ponto de partida o impacto social e econômico que suas consequências geram sobre a fixação do jovem no campo, concluindo que, após participarem desses projetos, os jovens demonstram mais disposição para permanecer nas atividades agrícolas e agroindustriais. Eles passam a desenvolver iniciativas relacionadas ao seu aprendizado, gerando mudanças cujo efeito é a redução da tendência à migração e evasão escolar. O autor constata que esses projetos fortalecem as identidades dos jovens como agricultores, empreendedores ou empresários rurais.

Nessa direção mais especificamente educativa, destacam-se dois modelos educacionais, que geram efeitos distintos: a escola pública de modelo urbano, onde há prevalência das moças e dos projetos de saída da atividade agrícola; e os projetos educacionais direcionados aos jovens rurais, com prevalência de rapazes e o incentivo à fixação ao campo. Nas duas abordagens, percebe-se a influência da socialização dos jovens no desenvolvimento educacional e sua disposição em permanecer no campo e na atividade agrícola.

Desse modo, o ciclo juvenil é decisivo para a delimitação das distinções de gênero, podendo reproduzir injustas divisões sexuais, sobretudo no trabalho (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Ainda sobre adolescentes rurais, enfatiza-se sua inserção no trabalho doméstico urbano, como funcionárias das classes

médias, destacando-se um processo de ressocialização e de subordinação no qual se encontram inseridas (MONTEIRO *apud* WEISHEIMER, 2005).

Entende-se, assim, a importância do EMI enquanto oferta educativa aos filhos e filhas de trabalhadores, especialmente às juventudes camponesas. Historicamente, a educação brasileira conta com a educação profissional e tecnológica, estando inserida na Rede Federal desde a criação das escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Em 2008, com a lei nº 11. 892, acontece a criação dos IFs, espalhados por todo o país com uma proposta de formação humana integral, isto é, o desenvolvimento das diversas dimensões dos sujeitos inseridos nesta modalidade, em suas múltiplas ofertas, inclusive no Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007, p 40; MANACORDA, 1996).

Esses espaços educativos, habitualmente masculinos, foram se reconfigurando com a expansão da EPT. As mulheres gradativamente começam a dividir com os homens as vagas nessas instituições, causando tensões que se intensificam com a visibilidade e inclusão de pessoas LGBTQ+, (BRILHANTE; CAVALCANTE, 2020). Esses conflitos necessitam de uma atenção, principalmente por se desdobrarem em instituições de ensino que aventam a diversidade. Pela variedade de violências aos quais mulheres e LGBTQ+ são submetidos, percebeu-se que esses grupos são os mais vulneráveis, podendo desencadear comportamentos de risco (LIMA NETO; CAVALCANTI; GLEYSE, 2018), como os apresentados logo a seguir, a partir das experiências das participantes da pesquisa.

### *3.1 As violências na relação com o corpo*

O corpo é espaço de significação do imaginário social. Nele, surgem e se espalham sentidos que balizam a existência individual e coletiva: “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (LE BRETON, 2007, p.8). Esse corpo é, inclusive, o corpo que sofre e sente dor.

Ao falar das dores, sofrimentos e misérias do corpo no contexto da transição entre os séculos XVIII e XIX, principalmente a partir da Revolução Francesa, Corbin (2008) descreve uma transformação da sensibilidade diante de atos que passam a ser nomeados de “indizíveis”, devido à brutalidade e horror. Sant’Anna (2000), nessa mesma direção, refere-se às modificações das sensibilidades contemporâneas,

historicizando a dor. Para isso, recorre aos espaços dos hospitais e aeroportos, dos pacientes e dos passageiros, para explorar como criações tecnológicas recentes são capazes de modificar os sentidos atribuídos ao sofrimento. Mostra-se, assim, sobretudo, o caráter histórico desses sentidos – caráter esse que é assumido nesta pesquisa.

Ao longo da entrevista, nota-se que Marina está com o corpo curvado pra frente. Parece temer abordar assuntos que envolvam outras pessoas vinculadas à instituição, isto é, ao IFRN. Com certa frequência, ela usa a palavra *incapacidade*. Por apresentar deficiências na coluna e no joelho, por muito tempo se sentiu incapaz de muitas coisas. Nisso, observa-se uma pista sobre o significado produzido por ela ou por outros para seu corpo. Outra palavra frequente é *comentários*. Marina, assim como Marília e Márcia, relata a existência de comentários disparados a elas, mencionando como essas falas se refletem em seus comportamentos e na percepção de si, especialmente na percepção sobre seus corpos.

É próprio da juventude a necessidade de se integrar a um grupo e ser aceito. O corpo, ou a dimensão visual, fica em mais evidência nesse processo da vida. As participantes da pesquisa estão em uma fase mais próxima da vida adulta e observam hoje de uma maneira diferente tais comentários. A produção de sentidos através da sociedade e cultura foi extremamente exigente, fazendo com que meninas de classes e pertencimentos etnicorraciais diferentes sofressem da mesma exigência social para seu corpo feminino.

Marina relata que, inicialmente, devido aos comentários, tinha um desejo de mudar. Em seguida, comenta: *“Eu me sentia insuficiente, me sentia muito culpada, porque eu pensava que o meu corpo, o meu cabelo, tudo mais, eu sentia que essa forma era culpa minha e que eu devia mudar e tudo mais”* (MARINA, 2020). Por sua vez, ao descrever memórias relacionadas ao corpo ao longo da infância e da adolescência no ambiente familiar, Márcia diz: *“É... a filha mais alta, desengonçada, cheinha e do cabelo esquisito”* (MÁRCIA, 2020). Ainda acrescenta: *“As minhas primas tiravam muita onda comigo porque eu era cheinha, aí eu coloquei na cabeça que eu tinha que emagrecer, porque eu tinha que ficar parecida com elas, porque elas faziam um perfil mais bonito e adequado que o meu para minha família”* (MÁRCIA, 2020).

Marília destaca alguns episódios familiares sobre seu corpo, ao ser questionada pela mesma pergunta feita acima: *“Na família da minha mãe, também tinha*

*um tio meu que ele brincava muito com meus dentes, porque eu tenho os lábios grossos e largos, então ele ficava me chamando até hoje de “chaba”, [...] era uma chapa, chapa de animal... e isso não era legal, e ele até hoje me chama de chaba”*(MARÍLIA, 2020).

Sobre a escola, sem especificar qual, ela diz que os garotos não a olhavam por ser negra. É perceptível que, em algum momento da vida dessas meninas, elas absorveram discursos que as influenciaram na percepção de seu corpo e de seus desejos relativos ao próprio corpo. É interessante ressaltar que Marina, num primeiro momento, quando consultada sobre sua possível participação na entrevista, ciente dos temas e do caráter da pesquisa, tenta rapidamente rememorar suas experiências na escola. Nessa ocasião, ela nega ter vivido episódios difíceis concernentes à temática.

Nesse contexto, porém, ao relatar um episódio de *bullying*, Marina foi questionada se recorria a alguma amiga nessas ocasiões. Então, ela descreve como se sentiu: *“[...]je chorei, enfim, me questionei. Eu lembro, eu na época, eu tinha ansiedade, eu tinha muitas crises de ansiedade, e isso, enfim, causavam muitos pensamentos ruins, na época eu me mutilava também, e na época aconteciam vários, era mais um que... enfim”* (MARINA, 2020).

“Para salvar” a própria pele, muitos adolescentes entram “em uma nova pele”. Parte dos adolescentes que experimentam um grande contingente de emoções, como na situação vivida por essa aluna, lesionam o corpo ou a pele de maneira a sentir dor para tentar conter o sofrimento causado pelo turbilhão de emoções por eles vividas. Eles fazem isso para “recuperar o controle de uma emoção poderosa e destrutiva” (LE BRETON, 2010, p. 25).

Muitos jovens também se defrontam com a possibilidade do suicídio. Nessa direção, ao responder à pergunta acerca de momentos de sofrimento no ambiente escolar, Marília detalha:

*“Minha única vontade era ficar dentro de casa. Pensei em diversas, diversas vezes nesse período [...] em tirar a própria vida, em pegar todo aquele medicamento. Porque era [nome do remédio], é um remédio que é exclusivamente para pessoas que têm problema de bipolaridade, têm problema de convulsão, epilepsia.[...].”* (MARÍLIA, 2020).

A adolescência é uma fase paradoxal, constituída de mudanças corporais e questões sem respostas. É o momento de desencontro do eu com o corpo, com o mundo, e se torna mais complexa com experiências que desafiam o equilíbrio emocional (LE

BRETON, 2010). É evidente que a violência e o sofrimento passam pelo corpo, nossa forma de existência e de relação com o mundo. Todos os discursos acerca dos corpos dessas meninas foram se reproduzindo em sociabilidades diversas, influenciando-as a moldar consideravelmente suas próprias percepções sobre si. Uma alisa o cabelo, outra apaga a foto “*expositiva demais*”, temendo questionarem ainda mais sua inteligência e caráter, outra tenta mudar.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1108), a vida juvenil das “camadas populares é dura e difícil”. A esse cenário, soma-se a pobreza, com recorte de gênero, recorte etnicorracial e, no caso das juventudes do campo, com a ausência de políticas públicas que garantam o acesso a direitos básicos. Na comunidade em que uma das participantes reside, os discursos acerca dos direitos das mulheres ou sobre o feminismo em geral parecem não ter chegado, conforme pode ser observado em algumas falas de Marília: “[...] *eu digo que sou muito atrevida, [...] uma comunidade que é regada a pessoas extremamente religiosas, e que elas seguem um estereótipo de como uma mulher deve se vestir, como ela deve andar, e comportar, então eu sempre fui muito extrovertida*” (MARÍLIA, 2020). Ainda sobre a comunidade, ela acrescenta: “*é um lugar muito fechado, muito retrógrado, eu sempre digo que lá chegou a água encanada agora, [...] aí chegou água, luz, internet, escola, mas não chegou ensinamento sobre diversos assuntos. Por exemplo: assunto sobre sexualidade*” (MARÍLIA, 2020).

Nessa direção, o trecho a seguir traduz o sentimento que atravessou toda a entrevista de Marília, isto é, o corte, a ruptura de um modo de existência que ganhou força com as experiências de diversidade vivenciadas no IFRN: “*as mulheres sofrem as mesmas coisas que a minha avó passou [...] Eu não quero olhar para minha raiz familiar e dizer: ‘Ah... sou mais uma’. Eu quero dizer: ‘Ah, eu sou a que cortou o laço e que chegou em algum lugar e que mostrou que pode’*” (MARÍLIA, 2020).

Identificaram-se, assim, conflitos geracionais, devido a um discurso produzido e replicado no espaço social, notadamente no campesino. Ao tratar da regulação de gênero, Butler (2014, p. 262) afirma que a norma de gênero, “atualizada na prática social” e nos “rituais sociais cotidianos da vida corporal”, age por meio da reprodução “na sua corporificação, por meio dos atos que se esforçam para se aproximar dela, por meio de idealizações reproduzidas nos e por esses atos”. As jovens entrevistadas parecem começar a notar o caráter criado dessa norma. Embora sofram

estratégias de resistências e outros modos de subjetivação, esboçam, em suas vidas e falas, uma ruptura, conforme nota-se nas outras categorias estudadas.

### 3.2 *A sociabilidade juvenil e a percepção de si*

É preciso discutir de maneira introdutória a sociabilidade juvenil feminina no EMI. Nesse sentido, compreende-se aqui a sociabilidade juvenil como um processo de convergências de experiências e instituições que operam em torno, mais especificamente, da categoria jovem (DAYRELL, 2007). Um processo atravessado pela cultura, pela instituição familiar, escolar e política. Nesse contexto, “a escola de ensino médio é um espaço, sobretudo de sociabilidade. Ou seja, esse espaço de construção do conhecimento é priorizado pelos jovens como espaço do encontro e das descobertas” (FERNANDES; ZAN, 2016, p. 2015-2016). Para se compreender melhor como práticas de violência, mais ou menos sutis, podem ocorrer, é preciso visualizar em quais espaços escolares elas são perceptíveis.

A educação integral defendida pela EPT tem centralidade pedagógica nos processos e espaços educativos dessa modalidade. O conceito de formação ou educação integral traz um movimento necessariamente coletivo para a execução de sua proposta, pois leva em conta as experiências e espaços educativos articulados a projetos e à vida do estudante. Educar integralmente visa à emancipação individual e, simultaneamente, à reconfiguração das demandas sociais (APPIO; EWALD; SILVA, 2020).

Ao analisar a escassez de estudos sobre imagem corporal na modalidade da EPT, Sampaio e Lima Neto (2019) afirmam: “quando as necessidades e as singularidades dos sujeitos adolescentes forem olhadas de modo mais atento, estaremos a caminho de construir práticas pedagógicas que invistam no amplo desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais dos estudantes”. Essas práticas pedagógicas, obviamente, não acontecem apenas no interior da sala de aula e/ou nos momentos oficiais de escolarização.

Marina, por exemplo, referindo-se aos comentários pejorativos a ela endereçados, diz: “*É algo bem comum, sabe?! Em ambientes que não têm tantos professores, né, fora de sala de aula*” (MARINA, 2020). Comumente, essas situações ocorrem fora da visão dos professores, pois implicitamente tal comportamento causaria desaprovação. Os autores de insultos, injúrias e outros tipos de violências verbais conhecem as relações no interior da escola e manejam, conforme as ocasiões, os

momentos de agir obedientemente ou não. Esse aprendizado é constituído na relação entre servidores e ingressos, na disposição do ambiente, por meio de rituais, regras, regulamentos, normas, como aponta Silva (2005) ao explicar o funcionamento do currículo oculto.

Em outros trechos dessa e de outra entrevistada, é possível identificar os espaços físicos nos quais sociabilidades violentas se instalam. O centro de convivência é um deles. Trata-se de um local aberto, destinado à realização de eventos e atividades tanto de lazer quanto de trabalhos, os quais podem ser executados de maneira coletiva ou individual. Nas vozes das participantes, percebe-se que essas sociabilidades juvenis atravessadas pela violência ocorrem também para além da instituição escolar. Elas se concretizam igualmente no estágio profissional e em reuniões familiares. Piadas, comentários, “brincadeiras” povoam esses ambientes.

Talvez, por ocorrerem frequentemente de maneira velada, as vítimas não conseguem se expressar sobre essas situações, chegando algumas vezes indiretamente ao Serviço de Psicologia, conforme identifica-se nas entrevistas exploratórias. Outras profissionais, como as Assistentes Sociais, Pedagogas ou Técnicas em Assuntos Educacionais terminam por receber alguma demanda por ocasião dos atendimentos individuais. Neles, notam-se, algumas vezes, comportamentos associados à ansiedade, depressão, autoestima e autoimagem. Conseqüentemente, junto à Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), da qual faz parte a psicóloga, são pensadas possibilidades de resolução do problema.

Não se pode deixar de ressaltar o fato de essas formas veladas de violência trazerem um recorte de gênero. Na fala das participantes, os meninos são apontados como os autores das piadinhas, comentários e brincadeiras que causam sofrimento, ao passo que a postura das outras meninas é caracterizada ou pelo afastamento ou por uma manifestação coletiva.

Alguns jovens chegam à escola com um contingente de expectativas e significados construídos nas relações com outras instituições sociais, como a família ou a religião, podendo esses significados e expectativas serem superados ou reforçados. Márcia, por exemplo, lembra que o ingresso no IFRN foi bastante complicado, pelas razões próprias da sociabilidade em um espaço inicialmente estranho. Além disso, as experiências prévias influenciaram nas dificuldades iniciais, pois tinha “*medo de*



*escutar novamente as coisas que escutava em casa, acabar escutando lá” (MÁRCIA, 2020).*

Tanto Márcia quanto Marília expressavam uma necessidade de sair de casa devido às diversas situações de sofrimento produzidas em um ambiente tão romantizado como a família. Seus contextos domésticos são marcados pelo universo de regras e cobranças do que se espera de uma mulher educada para o lar e o labor. Ademais, ambas sofreram lesbofobia – embora sejam heterossexuais – e violências motivadas por estereótipos de gênero.

Mosconi (2014, p. 227) retoma Sayac-Slawinski para afirmar que estereótipos de gênero são “crenças que atribuem características diferentes às mulheres e aos homens com a finalidade de hierarquizá-los: o masculino é valorizado e o feminino é desvalorizado, conforme a *ordem sexual*”. Gleyse (2018), explorando a problemática dos estereótipos de gênero, retoma um estudo realizado em 1975 nos Estados Unidos. Nele, solicitava-se a 50 homens e 50 mulheres do ensino superior adjetivos que caracterizassem ambos os gêneros, de maneira que foram classificados os adjetivos mais recorrentes de acordo com um critério tendo como base o consenso entre os gêneros. Os adjetivos empregados às mulheres se relacionavam à dimensão sensível, enquanto as qualidades atribuídas aos homens diziam respeito à racionalidade. Quase duas décadas depois, em 1999, uma pesquisa semelhante é realizada em 25 países e os resultados pouco diferem.

Retoma-se brevemente essa dimensão conceitual dos estereótipos para vinculá-los àquilo que, anteriormente, fora mencionado em Butler (2014): os papéis sociais dos sexos são, na verdade, reiterações infinitas da norma heterossexual que organiza as relações entre os sujeitos na história do Ocidente, ao menos a partir do nascimento da sexualidade moderna, tal como a compreende MICHEL FOUCAULT (1974). Quando atrelados ao contexto da formação profissional, esses estereótipos são mantidos e muitas vezes alimentados no interior da escola (THOMAS, 2018).

Ainda na perspectiva das sociabilidades juvenis e da percepção de si, uma dimensão se mostrou inquietante: a da identidade campesina. Ao serem perguntadas se já haviam experienciado, no IFRN, alguma situação de sofrimento relacionada ao lugar onde vivem (o campo) ou se já tiveram alguma relação com agricultura ou com aspectos

mais específicos do mundo rural, as três participantes responderam negativamente à primeira pergunta.

Marília, ao falar sobre sua relação com a agricultura revela (remetendo ao tempo em que vendia seus produtos em Miranda) que parte de sua realidade não dialoga com a escola: “*Além de pegar a lenha, e isso é uma coisa que eu não consigo contar para ninguém, eu tô com vergonha. Mas a gente pegava a lenha para poder vender também*” (MARÍLIA, 2020). Ao completar sua fala, ela diz que acredita nunca ter tocado nesse tema na escola, por várias razões: receio, não saber se é cabível ou, simplesmente, para tentar evitar “*sentimento de pena*”. Já Márcia revela: “*Eu tinha vergonha, antigamente, das pessoas saberem disso*” (MÁRCIA, 2020). (do pai ser agricultor e ela acompanhá-lo). Ela encerra a fala dizendo que as pessoas não sabem dessa sua ligação com a agricultura.

### 3.3 O processo de autoconhecimento e o empoderamento juvenil

Diferente da realidade da maioria das escolas, inclusive das instituições dedicadas à formação profissional, o Instituto Federal propõe-se, como já mencionado anteriormente, a realizar uma educação omnilateral, isto é, interessada em desenvolver todas as dimensões da vida dos estudantes. As influências dessa perspectiva podem ser observadas nas entrevistas através de menções à contribuição para o processo de autoconhecimento, melhor percepção da autoimagem, crescimento de uma compreensão crítica sobre o mundo. Em resumo, a educação integral favorece aquilo que é nomeado aqui como *empoderamento juvenil*.

Mesmo que Marina e Marília tenham experimentado momentos de sofrimento dentro da instituição, ligados às expectativas hegemônicas no que concerne ao corpo e às condutas das mulheres, as três participantes nos anos finais de seus cursos reconhecem, de maneira alegre, que o IFRN contribuiu para o empoderamento. No decorrer das entrevistas, um certo processo de autoconhecimento é notado. Ao longo dos três anos vividos no EMI, elas desenvolveram uma nova habilidade: mudaram suas posturas diante de situações anteriormente causadoras de dor.

Duas participantes apontam os componentes curriculares de Educação Física e/ou o Seminário de Lazer e Qualidade de Vida como facilitadores para uma nova

visão sobre a própria imagem corporal. O primeiro componente é ministrado no primeiro ano do EMI; o segundo se desenvolve no quarto e último ano do curso. Eles funcionam, portanto, como balizadores do processo educativo vivenciado no EMI, sobretudo no que se refere às questões mais subjetivas, não raro associadas à corporeidade.

Nessa direção, retoma-se o estudo de Sampaio e Lima Neto (2019) para ressaltar a relevância de práticas pedagógicas capazes de proporcionar uma conexão saudável com a própria imagem corporal. Questionada sobre a importância dessas práticas e das questões relativas ao próprio corpo no cotidiano escolar, Márcia atesta que elas favoreceram o seu bem-estar e acrescenta: “*Eu comecei a entender, vi que não acontecia só comigo*”. Ainda nesse contexto, Marina assevera:

*“Eu considerei muito positivo quando os professores de educação física levaram os alunos a fazer uma apresentação de dança para todo o campus. [...] E apesar de eu me sentir muito desconfortável dentro da situação, eu acho que foi um dos dias que não houveram comparação entre os alunos, tanto de corpo quanto de habilidade, enfim, isso foi importante para mim”* (Marina, 2020).

A partir dessas falas, a Educação Física se configura como componente curricular fundamental nesse processo de autoconhecimento e empoderamento, mostrando-se diretamente associada à proposta de formação humana integral. Ademais, há outros espaços nos quais é possível a estudante ser acolhida em sua integralidade, como o próprio Serviço de Psicologia. Aparentemente, porém, a falta de privacidade deles inibe o diálogo.

Assim, ao ser questionada sobre o motivo que a levou a não buscar esse setor, Márcia responde: “*Eu não sei. Eu só fui deixando acontecer e ficou tudo aqui comigo*” (MÁRCIA, 2020). Marília, por sua vez, complementa com dados mais detalhados: “*O pessoal da [...] psicologia, eles têm muito contato com todo mundo, eles sabem da história de vida de todo mundo, [...] é como fosse uma vergonha*” (MARÍLIA, 2020). Já Marina diz: “*É... porque eu não sentia que era importante [...], que era algo que eu precisava guardar comigo*” (MARINA, 2020).

As jovens expressam três principais motivos, interligados, pelos quais não procuram o Serviço de Psicologia, a saber: a ignorância sobre a importância do que estavam vivendo; a necessidade de guardar aqueles sentimentos e/ou situações para si mesmas; e, por fim, a vergonha atrelada a um sentimento de se sentir exposta por uma situação do qual não quer ser refém. Para além da Psicologia, no entanto, vale ressaltar

que atividades relacionadas às temáticas do corpo, da identidade, do gênero e da saúde mental estão presentes em outras práticas pedagógicas do *campus*, tais como palestras, mesas-redondas, grupos de pesquisa e intervenções artísticas através de cartazes fixados nas paredes.

Assim, quando perguntada sobre a relação com o IFRN ainda no que diz respeito às temáticas acima mencionadas, Marília responde que a relação com a instituição melhorou ao longo dos anos. Para ela, foi como *“um leque que se abriu e eu comecei a ter uma visão de diversos mundos de pessoas diferentes, a conhecer belezas diferentes, a apreciar outras pessoas, não apreciação apenas física, mas apreciação intelectual”* (MARÍLIA, 2020). Além, disso, ela atribui à instituição uma grande responsabilidade por tudo que ela aprendeu. No IF, ela pôde *“aprender a descobrir, a ir atrás, a pesquisar sobre o feminismo, sobre a minha pessoa, sobre história, sobre classes”* (MARÍLIA, 2020). E finaliza dizendo: *“Foi tudo uma relação que eu tenho, é muito forte, e, depois de sair do IF, eu acho que eu vou olhar para mim, eu vou dizer que ficou, vai ficar faltando uma parte de mim...”* (MARÍLIA, 2020)”

De modo geral, as questões concernentes ao corpo e ao gênero atravessam o cotidiano escolar. A princípio, não se tem consciência dessas questões, porque durante seus processos educativos não foi possibilitado às estudantes experiências de educação acerca dessas temáticas. Assim, elas não puderam perceber que estavam imersas em um processo cultural, temporal e espacial mais amplo.

Entretanto, a partir do momento em que as participantes começam a interagir com práticas pedagógicas integradoras da subjetividade, como aquelas propostas pela EPT, produzem-se novas sociabilidades juvenis, marcadas pelo empoderamento. Surge uma nova percepção sobre o mundo e sobre si mesmas, como Marília relata anteriormente.

#### **4 Conclusão**

De maneira introdutória, compreende-se que as experiências de sofrimento relacionadas ao gênero das estudantes camponesas do EMI relacionam-se diretamente com a proposta de formação humana integral defendida pela EPT. Isso é notório quando se reconhece o aluno em suas diversas dimensões, não limitando a educação a uma lógica de aprendizagem mecânica e bancária. As participantes revelaram que a perspectiva da integralidade atua no cotidiano escolar do *campus* Canguaretama de maneira transversal, tanto através de práticas pedagógicas ligadas ao ensino e ao

currículo formal quanto por meio de outras atividades e ações que ressaltam a importância da relação com o corpo, com a saúde mental. Dentre eles, certamente, está o Serviço de Psicologia.

As três participantes da investigação chegaram ao IFRN com experiências anteriores de sofrimento relacionadas ao corpo e ao gênero. Após o ingresso no EMI, continuaram a vivenciá-las tanto fora quanto dentro dos espaços escolares. Face a seus próprios processos subjetivos na instituição, elas mesmas notaram mudanças em suas experiências consigo e com o mundo, atrelando ao IFRN a responsabilidade fundamental nesse processo de empoderamento. Para duas das estudantes, os componentes curriculares de Educação Física e Seminário de Lazer e Qualidade de Vida foram essenciais nesse processo.

Os motivos apresentados pelas jovens para não procurarem o Serviço de Psicologia ao viverem situações de sofrimento não se mostram suficientes para uma afirmação categórica, no presente momento, acerca desses próprios motivos ou da política institucional, sobretudo no que concerne à Assistência Estudantil – setor no qual se situa o apoio psicológico.

Alguém pode se perguntar o motivo de “mulheres selvagens” não “expressarem fielmente” sua identidade enquanto mulheres do campo, ou até questionarem seu processo de empoderamento devido a tal fato. Isso posto, é necessário lembrar que processos de autoconhecimento, empoderamento e pensamento crítico não se esgotam, eles oscilam em diferentes campos, através de experiências e aprendizagens que perduram ao longo da vida. Não se trata, portanto, de um ponto de chegada, principalmente quando se está falando de juventude num processo subjetivo, o que abre possibilidade de dizer que ainda há muitas experiências a serem vividas, com imensuráveis capacidades de transformação. Elas, dessa forma, terão oportunidade e conforto para expressar sua “identidade fielmente” – e até negá-la, pois isso não invalida os seus avanços nos processos já citados anteriormente; eles são notáveis.

Além disso, outros questionamentos se abrem a partir das constatações presentes neste trabalho: o que levou as entrevistadas a não expressarem fielmente suas identidades enquanto mulheres do campo, ao longo de anos dentro do IFRN? Qual relação é possível estabelecer entre essa postura e o IFRN e/ou demais instituições de socialização? Como o campo é abordado nas diversas dimensões da vida dessas estudantes?

Nesse sentido, acredita-se ser necessária a aplicação de entrevistas com uma amostragem mais ampla de sujeitos, permitindo mais dados acerca da questão, em articulação com uma análise do Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Esse processo será realizado em breve – assim que forem possíveis as entrevistas presenciais – pela pesquisa mais ampla da qual este TCC é um recorte.

Por fim, a análise textual discursiva mostra a existência de sofrimentos invisíveis no cotidiano da EPT e aponta para a necessidade de propor ações e políticas institucionais de escuta e acolhimento.

## **Referências**

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro ; ESTEVES, Luiz Carlos Gil . **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2007.

APPIO, Célia; EWALD, Izilene; SILVA, Valdelino. A Formação Integral na Educação Profissional Tecnológica: Alguns Apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 11-16, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2007.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

CORBIN, A. Dores, sofrimento e misérias do corpo. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo:** da revolução à grande guerra. Petrópolis: Vozes, 2008a. v. 2, p. 267-346.

COSTA, M. C. X. ; LIMA NETO, A. A. . 'Triste, louca ou má': reflexões em torno de mulheres transgressoras na pós-graduação. **REVISTA GÊNERO**, v. 21, p. 219-243, 2020.

Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 84p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERNANDES, Z. L.; PACHECO E ZAN, D. D. Socialização escolar: vivências juvenis no contexto da escola do ensino médio. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 201-227, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1501>. Acesso em: 25 set. 2020.

GLEYSE, J. Estereótipos e preconceitos de gênero na educação profissional francesa: clarificação de conceitos e análise da documentação existente. **Bagoas – Estudos Gays, Gêneros e Sexualidades**, v. 12, p. 63-89, 2018.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” – Entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 297-315.

IBGE. **Brasil em síntese**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/canguaretama/panorama>. Acesso em: 25 set. 2020.

IBGE. **Brasil em síntese**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/goianinha/panorama>. Acesso em: 25 set. 2020.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,0U&cat=-1,1,2,-2,-3,128&ind=4710>. Acesso em: 25 set. 2020.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Caminhos da Educação do Campo)

LE BRETON. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre , v. 16, n. 33, p. 25-40, June 2010 .

LIMA NETO, A. A.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; GLEYSE, J.. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. **Bagoas – Estudos Gays, Gêneros e Sexualidades**, v. 12, p. 16-38, 2018.

**Lista de municípios do Rio Grande do Norte por taxa de Urbanização.** Disponível em<[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_munic%C3%ADpios\\_do\\_Rio\\_Grande\\_do\\_Norte\\_por\\_taxa\\_de\\_urbaniza%C3%A7%C3%A3o](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Rio_Grande_do_Norte_por_taxa_de_urbaniza%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 25 setembro 2020.

MEDEIROS NETA, O. M. de; LUCAS, M. K. P. ; SILVA, K. K. O. . A escola profissional do Alecrim (década de 1920). **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, p. 3-12, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ. (Bauru) [online]**, vol.12, n.1, pp.117-128, 2006.

MOSCONI, Nicole. Escola mista e igualdade entre os sexos no contexto francês. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 1, p. 221-239, mar. 2014 .

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Gênero, sexualidade e educação sexual: apontamentos sobre um campo epistemológico em ascensão. **História Revista (UFG)**, v. 25, p. 267-290, 2020.

PEREIRA LIMA, A. C. Meninas órfãs, irmãs vicentinas e profissionalização feminina no século XIX em Fortaleza (CE). **História Revista (UFG)**, v. 25, n. 2, p. 309-330, 2020.



QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais.** 1998.

SAMPAIO, A. K. S. ; LIMA NETO, A. A. . Imagem corporal e práticas pedagógicas na Educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do conhecimento. **Revista Educação e Linguagem**, v. 6, p. 121-138, 2019.

SOUZA, L. M. ; LIMA NETO, A. A. . Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 235-250, 2019.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais:** mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Pacientes e passageiros. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 4, n. 6, p. 11-20, Feb. 2000.

THOMAS, J. Diferenças e (des)igualdades. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 12, n. 19, 24 dez. 2018.

ABRAMOVAY, Miriam ; ANDRADE, Eliane Ribeiro ; ESTEVES, Luiz Carlos Gil . **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2007.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem/clarissa Pinkola Estés; tradução de Waldea Barcellos. \_\_1 ed. -- Rio de Janeiro:Rocco,2018.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 77-81.

Torres Brilhante, S. E., & Ferreira Cavalcante, I. . (2020). Mulheres no ensino de Química: questões de gênero no discurso de professoras do IFRN. **História Revista**, 25(2), 331–349.