

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**Violência de gênero na Universidade Federal de Pelotas/UFPel:
Mestras em Direito/ Mestras em Educação e ações educativas**

Mario Junior Conceição Carvalho

Pelotas, 2023

Mario Junior Conceição Carvalho

Violência de gênero na Universidade Federal de Pelotas/UFPeL:

Mestras em Direito/ Mestras em Educação e ações educativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de pesquisa: Direito e Vulnerabilidade Social

Orientador: Prof. Dr. Valmôr Scott Junior

Pelotas, 2023

MARIO JUNIOR CONCEIÇÃO CARVALHO

Violência de gênero na Universidade Federal de Pelotas/UFPeI:
Mestras em Direito/ Mestras em Educação e ações educativas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Data da defesa: 27 de novembro 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valmôr Scott Junior – Presidente (UFPeI)

Prof. Dr. Bruno Rotta Almeida – Membro Interno (UFPeI)

Profa. Dra. Andréa Forgianrini Cecchin – Membro Externo (UFMS)

CARVALHO, Mario Junior Conceição. **Violência de gênero na Universidade Federal de Pelotas/UFPel: Mestras em Direito e Mestras em Educação sobre ações educativas.** Orientador: Valmôr Scott Junior. 2023. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

RESUMO

A violência contra a mulher configura mazela social que atinge espaços da vida social, entre os quais, o ambiente da educação superior. Contudo, a universidade, também, por meio da pesquisa, pode apresentar ideias capazes de prevenir/reprimir este tipo de violência. Neste contexto, esta pesquisa analisa, através de questionário aplicado a mestras egressas dos Programas de Pós-Graduação em Direito e em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de que forma estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir no combate à violência de gênero no contexto universitário. Quanto ao suporte teórico, o presente estudo foi organizado em dois capítulos, sendo: “Violência de gênero: contextualização e abrangência” e “Direito à educação: Ações educativas e o combate à violência”. No primeiro capítulo são apresentados aspectos referentes à violência de gênero, através da contextualização de pontos de destaque na temática e, posteriormente, discussão sobre as consequências dessa violência no ambiente universitário. No segundo capítulo, por sua vez, são trabalhadas a contextualização legal do direito à educação, os tipos de educação e a educação superior, com enfoque nas ações educativas e na construção de uma educação inclusiva. Quanto ao recorte metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário e análise de conteúdo. Por último, apresenta-se o resultado, análise e discussão da pesquisa realizada, que conclui, entre outros resultados, que a promoção da conscientização, por meio de ações educativas, é fundamental para combater a violência e promover a igualdade de gênero na educação superior.

Palavras-chave: Violência; gênero; universidade; mestras; ações educativas.

ABSTRACT

Violence against women is a social ill that affects spaces of social life, including the higher education environment. However, the university, also through research, can present ideas capable of preventing/suppressing this type of violence. In this context, this research analyzes, through a questionnaire applied to master's graduates from the Graduate Programs in Law and Education, both from the Federal University of Pelotas (UFPEl), how these researchers understand and propose educational actions capable of contributing to the fight against gender violence in the university context.

In terms of theoretical support, the present study was organized into two chapters: "Gender violence: contextualization and scope" and "Right to education: Educational actions and the fight against violence". In the first chapter, aspects related to gender violence are presented, through the contextualization of highlights in the theme and, subsequently, discussion about the consequences of this violence in the university environment. In the second chapter, on the other hand, the legal contextualization of the right to education, the types of education and higher education are worked, with a focus on educational actions and the construction of an inclusive education. In terms of methodological scope, this is a qualitative research with a questionnaire application and content analysis. Finally, the result, analysis and discussion of the research carried out are presented, which concludes, among other results, that the promotion of awareness, through educational actions, is essential to combat violence and promote gender equality in higher education.

Keywords: Violence; gender; university; masters; educational actions.

Lista de gráficos e figuras

Figura 1: Data de conclusão da graduação das respondentes.....	71
Figura 2: Formação das respondentes em nível de mestrado.....	72
Figura 3: Ano de conclusão do Mestrado das respondentes	72
Figura 4: Dados sobre pós-graduação das respondentes.....	73
Figura 5: Impressão das respondentes sobre a compreensão do agressor.....	87
Figura 6: Considerações sobre a contribuição de ações educativas no combate à violência de gênero em universidades	93
Figura 7: Sugestões de ações educativas para Universidades	94
Figura 8: Sugestões de ações educativas para a UFPel	96

Lista de tabelas

Tabela 1: Estado da arte	14
Tabela 2: Mestras egressas do PPGE/UFPeI.....	65
Tabela 3: Mestras egressas do PPGD/UFPeI.....	66

Lista de abreviaturas e siglas

AGU - Advocacia Geral da União

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CGU - Controladoria-Geral da União

CONSUN – Conselho Universitário

COVID-19 - Doença por coronavírus 2019

FADISMA - Faculdade de Direito de Santa Maria

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - instituições federais de educação superior

IFSUL- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero

NEV-USP - Núcleo de Estudos da violência da USP

NUGED - Núcleo de Gênero e Diversidade

NUGEN - Núcleo de Gênero e Diversidade

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PPGD – Programa de Pós-graduação em Direito

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PPGs – Programas de pós-graduação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TAE - Técnico Administrativo em Educação

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	12
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.3 HIPÓTESE.....	17
1.4 OBJETIVOS	18
1.4.1 Objetivo geral.....	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ABRANGÊNCIA	19
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO.....	19
2.2 A VIOLÊNCIA E O GÊNERO	26
2.3 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	34
2.3.1 Mulheres: enfoque na situação de vítima de violência.....	37
3 DIREITO À EDUCAÇÃO: AÇÕES EDUCATIVAS E O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO	40
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO	40
3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES EDUCATIVAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO	45
3.3 A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO E LUTA POR DIREITOS	47
3.4 AÇÕES EDUCATIVAS E FORMAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA DIVERSIDADE	52
3.4.1 Educar para/pela diferença por meio da perspectiva queer.....	56
3.4.2 A violência de gênero na UFPel: contato com as diferenças	59
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
5.1 PERFIL DAS PESQUISADORAS.....	70
5.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO	74
5.2.1 Categoria 1: Conceito de gênero.....	74
5.2.2 Categoria 2: Conceito de violência de gênero	76
5.2.3 Categoria 3: Violência no contexto universitário	77
5.2.4 Categoria 4: Casos de violência de gênero	78
5.3 DIREITO À EDUCAÇÃO E AÇÕES EDUCATIVAS.....	82
5.3.1 Categoria 1: Atos de violência em âmbito universitário	82
5.3.2 Categoria 2: Ações educativas sobre violência de gênero.....	89
5.4 PROPOSIÇÕES DAS MESTRAS EGRESSAS	92
5.4.1 Categoria 1: Sugestão de ações educativas: contexto universitário	92
5.4.2 Categoria 2: Sugestão de ações educativas: UFPel.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE 1- QUESTÕES APLICADAS (FORMULÁRIO ONLINE)	112
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	114

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) recepcionou vários direitos, na condição de direitos sociais, entre os quais a educação, assim como seu reconhecimento e garantia de exercício. Cabendo a tomada de ações pelos responsáveis pela sua concretização, ou seja, a sociedade, a família, a escola, e o Estado (Cury; Ferreira, 2009). O art. 205, da CF/88, estabelece, como objetivos da educação, “o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Com este propósito, a universidade possui uma função social, estando diretamente relacionada à comunidade a que pertence. “Assim, a universidade, além de refletir os conhecimentos e as relações sociais, também, possibilita transformar as formas de ver, compreender e produzir para além do presente, com visões futuras, projetando novas ações” (Morés, 2017). A educação possui relação direta com o contexto social, podendo colaborar, por meio da formação e da qualificação de estudantes, em todos os níveis, para o combate e diminuição de suas mazelas, sendo exemplo, a violência de gênero contra as mulheres.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, promulgada através do decreto Nº 1.973, de 1º de agosto de 1996, propõe que a violência contra as mulheres pode ser entendida como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (Brasil, 1996).

As instituições de educação superior, em convergência com sua função social, são espaços de produção de conhecimento para a promoção da liberdade e do pensamento crítico, sendo que as ações educativas fomentadas nestes ambientes possuem potencial transformador contra a reprodução das diversas formas de violência. Deste modo, a presente pesquisa analisa, a partir de mestras egressas dos Programas de Pós-graduação em Direito e em Educação, ambos da UFPel, sua compreensão e propostas de ações educativas como práticas de materialização da função social do direito à educação, de modo a contribuir no combate à violência de gênero no contexto universitário.

Quanto à organização desta pesquisa, para uma disposição coerente, foi realizada a seguinte distribuição: Introdução; Violência de gênero: contextualização e

abrangência; Direito à educação: Ações educativas e o combate à violência; Encaminhamentos metodológicos; Resultados e discussão e; Considerações finais. Sendo oportuno explicar, brevemente, esta organização textual.

Inicialmente, a introdução insere o leitor no contexto da pesquisa, justifica a escolha pela temática e apresenta o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a hipótese, sendo que, na sequência, desenvolve-se dois capítulos que definem as escolhas teóricas: temática de gênero, violência contra as mulheres e, consequências desta violência no ambiente universitário.

Em continuidade, apresenta-se a contextualização legal do direito à educação, os tipos de educação (formal, informal e não-formal), com enfoque na educação inclusiva e no combate à violência de gênero, especialmente, no que tange à educação superior.

Posteriormente, o foco é direcionado às escolhas metodológicas adotadas na pesquisa. Sendo que, conforme será demonstrado, caracteriza-se como de cunho qualitativo, realizada através de recolha de informações em questionário de formato digital, respondido por mestras que tenham a temática de suas dissertações relacionadas a gênero. Esta escolha, referente às respondentes da pesquisa, tem como base o entendimento de que estas pesquisadoras possuem propriedade científica para opinar sobre ações em âmbito universitário, e, enquanto mulheres e pesquisadoras, também podem contribuir através de suas vivências acadêmicas e propostas para o combate à violência de gênero.

As informações obtidas por meio das respostas ao questionário serão então analisadas e discutidas, tendo como diretriz as escolhas metodológicas. Assim, posteriormente, as considerações finais apresentam o fechamento do trabalho realizado.

Nesta introdução à pesquisa, torna-se relevante esclarecer que, na condição de pesquisador homem, branco, cis, o interesse sobre a temática de gênero surge a partir do conhecimento sobre diversas situações de violência no ambiente acadêmico da UFPel, por meio de experiências de colegas mulheres durante a graduação em Direito e também pelo fato de, na condição de Servidor Público do Poder Executivo Federal, no cargo de Técnico Administrativo em Educação - TAE, na mesma instituição educacional, com lotação no Núcleo de Gênero e Diversidade - NUGEN, ter contato frequente com casos de preconceito e violência de gênero no contexto da

UFPel.

Ademais, é de profunda relevância, também, considerar que esta pesquisa parte da prerrogativa de que “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. A partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.” (Ribeiro, 2017, p. 47). Assim, não se apresenta como intenção desta investigação ocupar um lugar de representatividade na luta feminista, tampouco uma posição científica absoluta.

A proposta desta investigação científica consiste, a partir do lugar de sujeito social que se coliga às ideias feministas e se coloca contrário à violência de gênero, cooperar com a discussão social referente à violência contra as mulheres, de forma crítica, ciente dos seus privilégios, mas sensível, responsável, e participativo para buscar formas de combater esta mazela social.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema apresentado se justifica no entendimento de que a relação entre os diversos tipos de violência sofridos por mulheres e o prejuízo que estes causam, não só física e psicologicamente, mas também à qualidade de vida, demanda uma postura mais combativa por parte das instituições a fim de proporcionar o combate à violência contra as mulheres.

Destaca-se, ainda, a importância da ampla discussão do tema junto à comunidade acadêmica, com o intuito de informar e conscientizar quanto às diversas formas de violência, os meios disponíveis de repressão e os programas de apoio às vítimas.

Assim, evidencia-se a relevância da disseminação de informação quanto aos diversos tipos de violência e suas consequências, uma vez que a maioria dos comportamentos lesivos ocorre sem que as lesadas tenham consciência do dano causado ou que identifiquem o responsável. A não compreensão da violação enseja a não reação, bem como, a não reparação do dano contra o responsável (Santos, 1996).

Por outro lado, em diversos casos, embora tenham consciência do dano e do comportamento lesivo, as vítimas se sentem intimidadas e desencorajadas a reagir e denunciar os atos de violência por receio de serem culpabilizadas (Freitas, 2016).

Diante disto, é preciso ir de encontro à aceitação e à tolerância dessa violência que, não raras vezes, é compreendida como natural e inerente às relações entre o sexo masculino e o sexo feminino. Para tanto, é essencial desenvolver a compreensão de que não são as características biológicas que justificam o emprego da violência. “São os papéis sociais impostos a mulheres e homens, reforçados por culturas patriarcais que estabelecem relações de dominação e violência entre os sexos” (Teles; Melo, 2017, p. 114).

Como forma de contribuir na promoção desta mudança, são pertinentes ações educativas, a fim de propiciar a convivência em uma sociedade livre de estereótipos que provocam relações desiguais. A igualdade entre os gêneros deve não apenas ser trabalhada em todos os níveis educacionais, como também ser objeto de capacitação específica para todos os atores envolvidos com as violações aos direitos das mulheres (Teles; Melo, 2017).

A presente pesquisa pretende colaborar na produção do conhecimento em Direito sobre o tema, com o intuito de contribuir na efetivação de um processo educacional que, como bem destacam Teles e Melo (2017, p.107), “[...] interfira na construção e no desenvolvimento de papéis sociais novos nos quais a dignidade e o respeito mútuo sejam as diretrizes principais.”.

Para tanto, foi realizada pesquisa junto ao catálogo de teses e dissertações da Capes, a fim de identificar o estado da arte, sendo utilizados como indicadores: violência contra as mulheres; violência de gênero; violência contra a mulher; universidade; educação. A partir disto, foi encontrado um total de 1.394.909 resultados, entre teses e dissertações. Assim, para direcionar, ainda mais, a pesquisa, foram aplicados os seguintes filtros: Tipo: Mestrado (dissertações); Ano: 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023; Área Conhecimento: DIREITO; Instituição: UFRGS, PUCRS, UNISC, FURG, UCS, Unijuí e UFPel, sendo que resultou em 1116 resultados.

Neste contexto, é importante esclarecer que a busca por dissertações de mestrado ocorre pelo fato de ser o mesmo tipo de pesquisa da presente dissertação.

No que concerne ao recorte temporal, o período de busca adotado identifica-se com o período selecionado nos encaminhamentos metodológicos para a seleção de pesquisadoras a serem entrevistadas. A área de conhecimento, por sua vez, foi restrita ao Direito, pela natureza do Programa de Pós-graduação ao qual pertence essa pesquisa, sendo o Programa de Pós-Graduação em Direito, da UFPel. Por

último, as instituições selecionadas são instituições localizadas no Estado do Rio Grande do Sul.

Ainda, ao considerar que a presente pesquisa é desenvolvida por um homem, com o intuito de contribuir com a produção do conhecimento sobre gênero e, com o combate à violência por meio da promoção da educação, a busca por pesquisas recebeu um último filtro: dissertações de autores homens. Neste aspecto, convém salientar que, em nenhum momento, se pretende interferir na legitimidade das mulheres em pesquisas sobre gênero, mas, como mencionado anteriormente, colaborar com pesquisas sobre gênero.

Ainda, cumpre mencionar que, aplicados os presentes filtros, a partir deste ponto, a busca passou a ser a partir da leitura individual de cada pesquisa, uma vez que não existe, na Plataforma, a opção de filtro por identidade gênero. Diversas dissertações não demonstravam, por meio de uma leitura flutuante, ligação diretamente relacionada com os termos utilizados na pesquisa. Dessa forma, é provável que outras pesquisas foram realizadas sobre o tema e, provavelmente, se encaixem nos filtros aplicados, mas, devido às limitações do sistema, não estejam aqui elencadas.

Título da Pesquisa	Ano	Autor/a	Orientador/a	Instituição
Violência Contra A Mulher: Um Estudo Na Cidade De Lages/Sc	2018	Cezar Augusto Galvao Brandt Filho	Gabriel Jose Chitto Gauer	PUCRS
Núcleos De Gênero E Diversidade (Nugeds) Do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (Ifsul) Em Pelotas-Rs: Uma Análise Sobre A Perspectiva Da Educação Em Direitos Humanos	2019	Lucas Lopes Grischke	Renato Duro Dias	FURG
Gênero E Sexualidades No Currículo Do Curso De Direito Da Universidade Federal Do Rio Grande: Um Estudo De Caso	2020	Andre Luis Penha Correa	Renato Duro Dias	FURG
O Stalking E Cyberstalking No Âmbito Familiar E Sistema De Proteção As Mulheres	2022	Expedito Costa Junior	Clarice Beatriz Da Costa Sohngen	PUCRS
Educação Com Perspectiva De Gênero A Partir Da Lei Nº 14.164/21: Conscientização, Engajamento E Reconhecimento	2023	Thalles Ferreira Costa	Marli Marlene Moraes da Costa	Unisc

Tabela 1: Estado da arte

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Contudo, convém apresentar, de forma sucinta as pesquisas trazidas no quadro acima, de modo que se possa compreender seu propósito e relação com o presente estudo.

A dissertação intitulada: *Violência contra a Mulher: Um Estudo na Cidade de Lages/SC*, de autoria de Cezar Augusto Galvão Brandt Filho, sendo orientador o Prof. Dr. Gabriel Jose Chitto Gauer, defendida em 27/08/2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, buscou identificar e analisar as principais causas dos crimes de violência contra as mulheres em Lages/SC. A pesquisa utilizou abordagem quantitativo-descritiva e análise documental de inquéritos policiais no ano de 2016 para verificar os tipos de violência, motivações, condições socioeconômicas das vítimas e agressores, meios utilizados e influência do uso de álcool e drogas.

Os resultados indicam que baixa escolaridade, desemprego ou trabalhos mal remunerados se destacam entre os agressores e vítimas, e que a maioria das mulheres agredidas tinha vínculo com o agressor, muitas vezes, sendo seu parceiro íntimo, sugerindo possíveis influências culturais da "cultura da fazenda" marcada por ideário patriarcal na cidade.

A segunda pesquisa, intitulada: *Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) em Pelotas-RS: Uma análise sobre a perspectiva da Educação em Direitos Humanos*, de autoria de Lucas Lopes Grischke, sendo orientador o Prof. Dr. Renato Duro Dias, defendida em 02/12/2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, da Universidade Federal do Rio Grande, tem como objetivo analisar os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) em Pelotas-RS como espaços de Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa aborda as potencialidades, limites e desafios desses Núcleos, utilizando uma abordagem qualitativa com base em normas, dispositivos legais, materiais curriculares e institucionais. Os referenciais teóricos incluem estudos de gênero, sexualidade, performatividade de gênero, teoria queer, direitos humanos e educação, entre outros. A dissertação é dividida em três capítulos, discutindo gêneros, sexualidades, políticas públicas de educação para a temática, e estudo de caso dos NUGEDs do IFSul em Pelotas, com o objetivo de problematizar os desafios no contexto educativo.

A terceira dissertação, intitulada: *Gênero e Sexualidades no Currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande: Um Estudo de Caso*, de autoria de André Luis Penha Correa, sendo orientador o Prof. Dr. Renato Duro Dias, defendida em 30/07/2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, da Universidade Federal do Rio Grande, aborda as desigualdades e injustiças enfrentadas pela população LGBTQIA+ e investiga como a inclusão de uma disciplina que trata de gênero e sexualidade pode contribuir para tratar dessas questões relevantes, com a utilização da abordagem qualitativa, a pesquisa analisa as categorias de sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero, políticas públicas, educação e currículo. O estudo de caso foca nas aulas da disciplina "Direito e Gênero" oferecida pela Faculdade de Direito da universidade.

A pesquisa propõe a intervenção por meio da educação para combater a desigualdade e a violência contra a população LGBTQIA+, destacando o poder emancipador e avanço social do ensino ao incluir essas temáticas nos currículos. A pesquisa revelou que a disciplina "Direito e Gênero" contribuiu para uma formação menos homofóbica e mais inclusiva em relação às identidades e culturas LGBTQIA+, com a contemplação de conhecimentos e promoção de discussões que, muitas vezes, são excluídos do discurso dominante heterossexista e homofóbico.

A próxima pesquisa, por sua vez, intitulada: *O Stalking e Cyberstalking no Âmbito Familiar e Sistema de Proteção às Mulheres*, autoria de Expedito Costa Junior, sendo orientadora a Professora Dra. Clarice Beatriz Da Costa Sohngen, defendida em 30/11/2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, aborda as mudanças impostas pelo novo delito de perseguição criado pela Lei n.º 14.132/2021, sendo que a dissertação explora o crime de stalking e cyberstalking no âmbito doméstico e sua integração ao sistema de proteção às mulheres.

Nesta pesquisa foram analisados conceitos, histórico e tipos de stalking, bem como a tipificação do crime na legislação. Ainda, também, são abordados temas relacionados ao cibercrime, prova digital, cadeia de custódia digital e medidas protetivas de urgência. O novo delito amplia a proteção para permitir medidas protetivas de urgência sem a necessidade de comprovação de ameaça ou violência, bastando perturbação à esfera de liberdade ou privacidade da mulher vítima. A Lei Maria da Penha é discutida em relação ao stalking no âmbito doméstico,

especialmente, durante a pandemia de COVID-19.

Por último, a dissertação, intitulada: Educação com Perspectiva de Gênero a partir da Lei nº 14.164/21: Conscientização, Engajamento e Reconhecimento, de autoria de Thalles Ferreira Costa, sendo orientadora a Profa Dra. Marli Marlene Moraes Da Costa, defendida em 14/02/2023, junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul, aborda a opressão e violência que colocam mulheres em posição de vulnerabilidade, bem como a importância da educação para combater esse problema. A pesquisa destaca a Lei nº 14.164/21 como um avanço na prevenção da violência de gênero, vislumbrando a criação de uma nova cultura social. A abordagem qualitativa utilizou métodos históricos e comparativos, e o estudo foi fundamentado em autores como Maria Miess, Pierre Bourdieu, Paulo Freire e bell hooks. Ao final, conclui-se que uma pedagogia engajada e com formação continuada de professores pode contribuir para uma cultura de respeito mútuo e prevenção de violências.

O resultado acima demonstra a importância do presente estudo, uma vez que transparece pouca contribuição de homens na autoria de pesquisas sobre a violência de gênero contra as mulheres e, mesmo que as cinco pesquisas visem contribuir com esta pauta, ainda, mostra-se incipiente.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Com base no exposto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Considerando mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, como estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir no combate à violência de gênero no contexto universitário?

1.3 HIPÓTESE

Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, a partir de suas pesquisas, são capazes de oferecer uma compreensão dinâmica sobre violência de gênero, de modo a propor ações educativas capazes de repercutir positivamente no combate à

violência de gênero no contexto universitário.

1.4 OBJETIVOS

A partir do problema de pesquisa e da hipótese, são determinados os seguintes objetivos:

1.4.1 *Objetivo geral*

Analisar, a partir de mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, de que modo estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir para o combate à violência de gênero no contexto universitário.

1.4.2 *Objetivos específicos*

- Apresentar a violência de gênero e ações educativas no contexto universitário;
- Analisar como Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, entendem a violência de gênero no contexto universitário;
- Analisar as proposições de Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, sobre ações educativas capazes de combater a violência de gênero no contexto universitário.

Assim, os aspectos introdutórios da pesquisa foram apresentados e, a seguir, convém trazer o referencial teórico.

2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ABRANGÊNCIA

Com o propósito de iniciar a construção teórica do presente estudo, este capítulo apresentará aspectos referentes à violência de gênero no Brasil. Para tanto, se explicará a escolha do termo gênero, sua abrangência e relevância na discussão dos direitos das mulheres e da sociedade em geral.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO

O gênero é tratado, no cotidiano, de modo simplista. Uma pessoa é rapidamente reconhecida como homem ou mulher de acordo com características pré-determinadas, como as roupas que usa ou as atividades que realiza. A maioria dos esportes possui categorias masculinas e femininas. Uma família se origina, tradicionalmente, a partir da comunhão entre um homem e uma mulher. Essa separação, entretanto, não se restringe apenas a estes aspectos, uma vez que as diferenciações impostas entre homens e mulheres também repercute em posições destoantes, em praticamente todos os setores da sociedade (Connell; Pearse, 2015).

Em relação ao mercado de trabalho, mundialmente, mulheres ocupam posições com menores salários e, dificilmente, estão na chefia de grandes organizações. Sendo que, quando conquistam posições superiores, não é raro que percebam salários menores do que homens recebem na mesma posição. Isso também pode ser observado quanto aos cargos públicos. Pouquíssimas mulheres ocupam espaços centrais em cargos governamentais. Quando ocupam estes lugares, geralmente, são responsáveis por pastas de caráter social, como por exemplo, meio ambiente, direitos humanos e educação (Connell; Pearse, 2015).

Por outro lado, apesar de estarem a frente das principais posições de poder em âmbito mundial, os homens também são socializados para performar certo tipo de conduta, como a supressão das emoções e o uso da agressividade e da violência como formas de demonstrar sua masculinidade (Dantas; Mello, 2008).

Uma evidência a este respeito é a naturalização da pressão que os homens sofrem para estarem envolvidos em situações de violência. Na maioria dos países, os meninos são estimulados a praticar esportes competitivos, em que a dominação física é celebrada desde a infância. No caso do Brasil, podemos citar o futebol como

principal exemplo. Além disso, também tendem a sofrer pressão de pais e amigos para que sejam corajosos e implacáveis, sobre a ameaça de serem taxados como afeminados ou homossexuais. A capacidade de realizar atos violentos se torna um recurso social para se afirmarem como homens na sociedade (Connell; Pearse, 2015).

Isso se reflete em vários ambientes sociais, inclusive, no mercado de trabalho, sendo comum que meninos sem acesso a outros recursos sejam recrutados para serviços que operam com agressividade como forças armadas, segurança particular, e esportes. Em contrapartida, as mulheres são, geralmente, direcionadas a funções que se ocupam das consequências dessas violências como enfermagem, psicologia, e assistência social (Connell; Pearse, 2015).

Tradicionalmente estas diferenciações são naturalizadas como consequências esperadas das diferenças biológicas entre homens e mulheres, em desproveito da reflexão sobre a influência de questões sociais, históricas e políticas (Almeida, 2020). Entretanto, esses fatores não são frutos de uma incontestável naturalidade. Na realidade, fazem parte de um robusto esforço social para orientar o comportamento das pessoas. Ser homem ou mulher não é, dessa forma, uma condição predeterminada, mas um estado em constante formação.

Essa compreensão pode ser observada na famosa frase da feminista Simone de Beauvoir: "Não se nasce mulher: torna-se" (Beauvoir, 1967, p. 9). Neste contexto, destaca-se que as posições de homens e mulheres não podem ser consideradas simplesmente paralelas ou definidas de forma categórica, sendo possível afirmar que não se nasce homem, é preciso tornar-se (Connell; Pearse, 2015).

Neste sentido, "o pensamento moderno sobre gênero parte do reconhecimento de que tais fatos não são aleatórios, pois formam um padrão e fazem sentido quando vistos como parte de arranjos mais gerais do gênero" (Connell; Pearse, 2015, p. 36).

Assim, destaca-se a importância de compreender gênero como um fenômeno estrutural, socialmente construído. Ainda, ao afirmar que "tais fatos não são aleatórios, pois formam um padrão e fazem sentido quando vistos como parte de arranjos mais gerais do gênero" Connell e Pearse (2015, p. 36) salientam a necessidade de analisar o gênero como um sistema que permeia as relações sociais, sendo atravessado por outras dimensões da vida social, como, por exemplo, a classe, a raça e a sexualidade.

O caráter social dos papéis sexuais, em contraposição a uma visão essencialista e biológica, vem sendo estudado pelo menos desde a década de 1930

(Mead, 2009; Beauvoir, 2016). Contudo, foi a partir da década de 1970 que o gênero passou a ganhar força enquanto teoria que denunciava as desigualdades entre homens e mulheres e buscava desnaturalizar a concepção de que essas desigualdades seriam fruto de diferenças biologicamente determinadas (Almeida, 2020).

Nessa perspectiva, Nascimento (2021) apresenta:

O deslocamento para o conceito de gênero é importante para a história do feminismo, pois muitas feministas, em primeiro lugar, deixam de operar com a ideia universal e abstrata de mulher no singular. Além disso, também abandonam a ideia de que todas as mulheres são oprimidas de forma homogênea e universal e passam a entender como esses processos de opressão acontecem a partir de inúmeros marcadores e/ou condicionantes sociais e culturais. Não significa dizer que o machismo, o patriarcado e o sexismo não inflijam danos em “todas as mulheres”, mas é bastante pertinente compreender que essas relações de opressão são diversificadas. (Nascimento, 2021, p.27-28).

Assim, o uso da categoria gênero no lugar da categoria sexo tem, como função primordial, rejeitar as imposições biológicas sobre o que seria “ser mulher” e “ser homem”. Gênero é então considerado uma categoria socialmente construída, sendo que a ideia é problematizar a posição das mulheres na sociedade ou, ainda, problematizar o próprio “ser mulher” (Gomes, 2018).

Sob a influência de debates norte-americanos e franceses no final da década de 80, as acadêmicas feministas no Brasil passaram a substituir a categoria “mulher” por “gênero”, considerando que a construção social do sexo e do gênero possibilitavam um novo paradigma no estudo das questões relativas às mulheres, pois:

Enquanto o paradigma do patriarcado pressupõe papéis sociais rígidos, condicionados culturalmente pelas diferenças biológicas entre o homem e a mulher, a nova perspectiva de gênero enfatiza a diferença entre o social e o biológico. Gênero é definido como uma relação socialmente construída entre homens e mulheres, servindo como categoria de análise para se investigar a construção social do feminino e do masculino (Santos; Izumino, 2005, p. 155-156)

Inicialmente, o termo “gênero” foi utilizado como sinônimo de “mulheres”, de modo que os estudos de gênero eram, na realidade, estudos sobre as mulheres. Com o tempo, no entanto, essa concepção foi superada e a teoria de gênero passou a abranger uma análise mais ampla e complexa das relações de poder e das hierarquias sociais baseadas em gênero (Scott, 1995).

Scott (1995, p.86) traz, como núcleo da sua definição de gênero, que se trata de “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” A autora apresenta uma concepção de gênero como uma categoria analítica que busca compreender as construções sociais e culturais que moldam as experiências de homens e mulheres em diferentes contextos.

Dessa forma, o conceito de gênero não se limita a aspectos relativos às diferenças biológicas ou à identidade sexual, mas contempla as formas pelas quais as relações sociais são organizadas em torno das diferenças percebidas entre homens e mulheres.

Neste cenário, é importante destacar que, ao mencionar: “diferença percebida entre os sexos”, em seu conceito de gênero, Scott poderia possibilitar o entendimento de que estaria reforçando a estrutura binária e linear de formação de sujeitos, naturalizando a existência do masculino x feminino. Entretanto, através de esclarecimentos posteriores da própria autora, é possível afirmar que ao usar o gênero como categoria de análise, reconhecemos que ele é um conceito que visa desestabilizar categorias fixas como “mulher”, “homem”, “sexo” e até mesmo “corpo”. Assim, adotar uma abordagem essencialista ou baseada na ideia de sexo como uma categoria fixa não seria coerente com essa proposta (Gomes, 2018).

Diante disto, gênero pode ser entendido como um elemento constitutivo das relações sociais, que atua em conjunto com outras categorias sociais, como raça, classe e sexualidade, para moldar as experiências e possibilidades das pessoas em diferentes contextos sociais e históricos (Gomes, 2018).

Enquanto fenômeno histórico e culturalmente construído, que varia no tempo e no espaço, produzido e reproduzido por meio de práticas sociais, discursos, instituições e representações culturais, a análise de gênero é fundamental para a compreensão das estruturas de poder e das desigualdades sociais, assim como para a busca de transformações sociais mais justas e igualitárias (Scott, 1995).

Nesse sentido, é possível observar, nas últimas décadas, a conquista de inúmeros direitos relacionados ao gênero. Em setembro de 2018, a Suprema Corte indiana proclamou que a discriminação fundamentada na orientação sexual se configura como uma violação aos direitos humanos, estabelecendo, ainda, que relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo não mais constituem transgressões

criminais. Dessa forma, a Índia desvencilhou-se de um legado oriundo da colonização britânica, que buscava impor normas de gênero e criminalizar a homossexualidade, a fim de alinhar o país aos valores conservadores (Fonseca, 2019).

No contexto brasileiro, destaca-se como conquistas mais recentes dos movimentos feministas: a promulgação da Lei Maria da Penha em 2006, a qual instituiu importantes mecanismos de proteção às mulheres e avanços no combate à violência; a Lei 12.034, de 2009, que estipula quotas mínimas de 30% e máximas de 70% para candidatas e candidatos de cada sexo nos partidos políticos, buscando uma necessária, embora tardia e insipiente, equidade de gênero no sistema político nacional; o reconhecimento do crime de feminicídio, através da lei 13.104, de 2015; e a consagração do direito ao aborto em casos de anencefalia, no ano de 2012 (Fonseca, 2019).

Tanto no Brasil, como em âmbito global, é possível observar a expansão dos movimentos feministas, manifestando-se de diversas maneiras nas ruas, nas redes sociais, e na sociedade civil organizada, suscitando os mais variados debates e reações.

Ante o exposto, é importante mencionar que o termo gênero não se limita às mulheres e tampouco às relações de poder e de dominação do masculino sobre o feminino. Butler (2014) defende que a análise sob a perspectiva binária de masculino e feminino limita o campo semântico de gênero, contribuindo, dessa forma, com a manutenção da naturalização que a noção de gênero pretende contestar.

Neste sentido:

Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. (Butler, 2014, p. 253).

Ainda, com a evolução dos estudos relacionados ao gênero, a própria existência de um binarismo “sexo x gênero” passa a ser colocado em discussão, através do entendimento de que assim como gênero, o que se entende por sexo masculino e sexo feminino também é fruto de uma construção social (Gomes, 2018).

Dessa forma, a identidade de gênero de uma pessoa não necessariamente corresponde ao sexo atribuído no nascimento, gerando uma desconexão que traz consigo diversas questões e, dentre elas, uma gama de discriminações e violências.

Neste universo de sujeitos no que concerne ao gênero, estão as pessoas transgênero, as quais não se identificam com o gênero designado em seu nascimento, como por exemplo, travestis, não binárias e transexuais, bem como pessoas intersexo, as quais nascem com características sexuais, como cromossomos, genitália ou hormônios, que não se encaixam nas definições típicas de sexo masculino ou feminino (Pino, 2007).

Assim, se faz importante compreender que as experiências de mulheridades e feminilidades não se restringem às mulheres cis, sendo, também, vivenciadas por mulheres transexuais e travestis (Nascimento, 2021).

Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo “feminilidades” é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como “feminino”, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões. (Nascimento, 2021, p.22).

Neste contexto, destaca-se que algumas travestis e não binárias femininas, apesar de reivindicarem seu espaço de vivência das feminilidades, podem não se sentirem contempladas na categoria mulheridades (Nascimento, 2021).

Nessa linha, se faz importante conceituar “identidade de gênero”. Connell e Pearse (2015) resumem identidade de gênero ao nome dado ao sentimento de pertencimento a uma categoria de gênero. A identidade de gênero é, assim, constituída pelas percepções dos sujeitos acerca do seu lugar na sociedade, que tipo de pessoas se consideram, e o significado que atribuem a esse pertencimento. Essas ideias não são inatas ou fixas desde o nascimento, mas desenvolvidas ao longo do tempo e influenciadas pelas experiências vivenciadas durante o processo de crescimento e socialização. Embora haja discussões sobre o momento exato em que essa construção se inicia (Connell; Pearse, 2015).

Connell e Pearse (2015), ainda afirmam:

Assim, não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-los apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos

ao lugar que nos é dado -, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana (2015, p.39).

Essa condução na vida cotidiana é, muitas vezes, condicionada de forma intencional, reforçando a polaridade de gênero. Entretanto, ambiguidades de gênero não são raras, com a identidade de gênero encontrado lugar de desenvolvimento por meio de padrões intermediários, misturados ou contraditórios (Connel; Pearse, 2015).

Assim, pode-se dizer que “gênero concerne ao modo como a sociedade lida com os corpos humanos, sua continuidade, e com as consequências desse ‘lidar’ para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo.” (Connel; Pearse, 2015, p.49). Muito embora, ainda, existam discursos bioessencialistas que tentam condicionar o gênero às características anatômicas que distinguem os sexos (Nascimento, 2021). O gênero deve ser tratado como multidimensional, pois refere-se, diretamente, à identidade, ao trabalho, ao poder e à sexualidade de forma interligada (Connel; Pearse, 2015).

As questões de gênero, enquanto permeadas por relações de poder e ideais de domínio de corpos diferentes, acabam por culminar em diversas formas de violência física e psicológica.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o mundo uma em cada três mulheres sofreu violência física e/ou sexual por parte de seu parceiro íntimo, ou sofreu violência sexual por parte de outra pessoa em algum momento de suas vidas (OMS, 2021). Essa violência pode acarretar consequências graves para a saúde física e mental das mulheres e, até mesmo, a morte.

No Brasil, em 2021, praticamente todos os indicadores de violência contra mulheres registraram crescimento. O aumento foi de 3,3% no registro de ameaças, 0,6% no registro de lesões corporais em contexto de violência doméstica, 6,6% no registro de assédio sexual e 17,8% no caso de importunação sexual (FBSP, 2022).

Segundo o levantamento realizado pelo “Monitor da Violência”, uma parceria do portal de notícias g1 com o Núcleo de Estudos da violência da USP (NEV-USP) e o FBSP, em 2022 foram registrados 1,4 mil casos de feminicídio, o que corresponde à média de uma mulher assassinada a cada 6 horas, sendo este o maior número registrado desde 2015, quando a lei do feminicídio entrou em vigor (G1, 2023).

Ainda, em 2022, o Brasil foi considerado o país que mais matou pessoas transgênero no mundo pelo 14º ano consecutivo. Sendo que, em meados de 2023,

quando esta pesquisa foi realizada, já haviam sido registrado mais de 130 casos de assassinatos de pessoas transgênero no país (Benevides, 2023).

Dito isso, é importante esclarecer que o presente estudo se dedica, prioritariamente, à violência de gênero sofrida por mulheres pelo fato de serem mulheres. Esclarecendo que, no entendimento dessa pesquisa e com base nos estudos apresentados, o “ser mulher”, enquanto construção, não se limita as mulheres cis, uma vez que o alargamento da compreensão de gênero é fundamental para o combate das violências sofridas por todas as mulheres de modo interseccional (Nascimento, 2021).

Diante disto, convém tratar sobre a violência de gênero, na sequência.

2.2 A VIOLÊNCIA E O GÊNERO

A preocupação estatal em intervir, visando coibir condutas impróprias praticadas por homens contra mulheres, não é algo recente ou exclusivo da realidade brasileira.

A partir da análise de períodos históricos, é possível encontrar práticas dessa natureza desde o Império Romano, quando o Imperador Sila (138-78 a.C) apresentou a possibilidade de ação em casos de ofensa pública à decência de uma mulher considerada honrada (Lobianco *et al.*, 2013). Em outro exemplo, o Código de Justiniano (529 d.C.) tipificava a conduta de “acompanhar de perto uma mulher contra sua vontade e a conduta de chamar, em via pública, uma mulher, gritando o seu nome” (Lobianco *et al.*, 2013).

Ambos os exemplos têm em comum a proteção (ou controle) da honra, da decência e, em específico, da sexualidade das mulheres. Dessa forma, a proteção às mulheres relaciona-se com a própria evolução de seus direitos na sociedade.

No contexto brasileiro, por sua vez, por mais de 500 anos, os únicos tipos penais que protegiam especificamente vítimas mulheres eram relacionados aos crimes sexuais. Muito embora, assim como nos exemplos históricos mencionados, o objeto protegido fosse muito mais a honra do que a própria vítima (Fernandes, 2013).

O estupro, por exemplo, era considerado crime contra a segurança da honra, no Código de 1830; crime contra a segurança da honra e honestidade das famílias, no de 1890 e; crime contra os costumes, no de 1940. Restando evidente que a tutela

da honra da mulher representava, na verdade, a preocupação com a honra do homem (Fernandes, 2013).

Entretanto, através do tempo e fruto de reivindicações e lutas dos movimentos feministas, essa realidade foi, aos poucos, sendo modificada. No início dos anos 1970, a violência sexual contra as mulheres era denunciada por feministas, com destaque as norte-americanas, inglesas e francesas, passando, entretanto, a ser apresentada de forma mais ampla como área de pesquisa, apenas, na próxima década (Bandeira, 2014).

Nessa época, conforme ensina Ela Wiecko Volkmer de Castilho (2008), a desigualdade entre homens e mulheres era observada através de estudos relacionados a condição social das mulheres, tanto na esfera pública quanto privada, seja através da diferença salarial, com mulheres recebendo salários menores que os homens para realizarem as mesmas atividades, seja na baixíssima participação política feminina. Na esfera privada, se destacavam as diferenças nas delegações domésticas e o abismo no tratamento moral dado à sexualidade de homens e mulheres, muito mais restritivo e permeado de julgamentos e repercussões para estas.

As diferenças biológicas entre homens e mulheres eram utilizadas por setores conservadores, religiosos, científicos e políticos, para justificar essas desigualdades, reforçando a ideia de que as diferenças sociais seriam consequências das diferenças biológicas e, dessa forma, naturais e inevitáveis.

Através da perspectiva de gênero, é possível entender que a violência contra as mulheres tem sua motivação na alteridade e “ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas” (Bandeira, 2014, p. 450).

O termo *violência de gênero* abrange, dessa forma, ações violentas praticadas em diferentes contextos e cenários, uma vez que existem diversas nomenclaturas distintas para casos de violência contra as mulheres, que delimitam situações específicas como, por exemplo: violência doméstica, violência conjugal, violência familiar, dentre outras. (Bandeira, 2014).

Conforme dispõe a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, também conhecida como Convenção de Belém do Pará,

ratificada pelo Brasil através do Decreto Nº 1.973, de 1º de agosto de 1996, a violência contra as mulheres deve ser compreendida como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (Brasil, 1996).

Catoia, Firmino e Severi (2020, p. 3) destacam que a Convenção de Belém do Pará apresenta a violência contra as mulheres como “resultante das assimetrias existentes nas relações de poder entre homens e mulheres, que reproduzem a subordinação e desvalorização do feminino frente ao masculino. Ela reconhece que tal violência decorre do gênero e não, apenas, do sexo.”

As ações violentas incidem sobre as mulheres na forma de violências sexuais, físicas, psicológicas, morais e patrimoniais, podendo ocorrer tanto no âmbito privado quanto público, no ambiente familiar, no trabalho, na escola e nos demais espaços sociais. Historicamente, é um tipo de violência que se concentra sobre os corpos femininos, permeada por relações violentas que existem através das relações assimétricas de poder que permeiam a vida das pessoas (Bandeira, 2014).

A violência de gênero remete, ainda, às questões raciais, de classe e de orientação sexual, caracterizadas como categorias que hierarquizam e localizam os sujeitos em nossa sociedade (Schucman, 2014). Ou seja, a discriminação se baseia na relação entre homens e mulheres, mas não se limita a isto, assim como um sujeito não se limita ao gênero, uma vez que:

If one “is” a woman, that is surely not all one is; the term fails to be exhaustive, not because a pregendered “person” transcends the specific paraphernalia of its gender, but because gender is not always constituted coherently or consistently in different historical contexts, and because gender intersects with racial, class, ethnic, sexual, and regional modalities of discursively constituted identities. As a result, it becomes impossible to separate out “gender” from the political and cultural intersections in which it is invariably produced and maintained. (Butler, 1990, p. 03)¹.

Para complementar, convém mencionar que:

[...] a discriminação contra as mulheres é resultante de relações desiguais de gênero, mas também de raça-etnia, classe, crença, sexualidade, nacionalidade, deficiência, entre outras. As mulheres experienciam múltiplas

¹ “Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é: o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.”

e interseccionais formas de discriminação e, por isso, a violência de gênero afeta grupos de mulheres de diferentes formas e graus, o que demanda respostas normativas e políticas diferenciadas. De modo geral, interseccionalidade refere-se às tentativas de compreensão da discriminação como fenômeno original e irreduzível ao somatório de diversos critérios proibidos de discriminação, estes simultâneos ou não. (Catoia; Firmino; Severi, 2020, p. 3)

Embora o gênero destaque-se como ferramenta de construção e estudo no que se refere às relações de poder e disseminação de preconceitos, uma análise mais aprofundada exige que se observe gênero juntamente a aspectos de raça, classe social, religião, sexualidade, dentre outros.

Este atravessamento de estruturas, que aponta a interação simultânea de fatores identitários, visando instrumentar a discussão teórico-metodológica da inseparabilidade estrutural do cisheteropatriarcado, do racismo e do capitalismo, popularizou-se na academia sob o termo interseccionalidade. Com origem na crítica feminista negra, foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, como um conceito da teoria crítica de raça, em análise das leis antidiscriminação às vítimas do racismo patriarcal. (Akotirene, 2022), sendo:

Tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. (Akotirene, 2022, p.18)

A interseccionalidade considera o fato de que as mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelos aparatos de raça, classe e gênero. E destaca que esses fatores não as atingem de forma separada, mas de forma concomitante e sobreposta.

Ainda, segundo Akotirene (2022), uma vez que o Estado se valia das produções feministas clássicas para fundamentar a construção e avaliação de políticas públicas, a falta de articulação entre gênero, classe e raça contribuiu sobremaneira para o alarmante cenário de violência às mulheres negras.

Ante o exposto, cumpre apresentar a interseccionalidade enquanto conceito. Assim, Crenshaw (2002) traz a seguinte definição:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (2002, p. 175).

Entretanto, sem deixar de considerar a importância da análise da violência de gênero pela perspectiva da interseccionalidade, esta pesquisa não pretende esgotar o tema e, dessa forma, a interseccionalidade não será objeto de aprofundamento neste momento, sendo dado seguimento ao estudo.

A violência de gênero é uma questão social complexa que afeta milhões de pessoas em todo o mundo e, diante desse desafio, a Agenda 2030² para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), inclui a igualdade de gênero como um dos seus objetivos fundamentais.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um plano de ação global, que estabelece um conjunto abrangente de metas e objetivos a serem alcançados até o ano de 2030, visando promover o desenvolvimento sustentável mundialmente. A Agenda, de 2015, é embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi acolhida pelos representantes dos 193 países-membros da ONU, que se comprometeram a empreender ações transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável ao longo dos próximos 15 anos (Teixeira; Neto; Feitosa, 2021).

O documento serve como um direcionamento para as iniciativas da comunidade internacional e representa um plano de ação global, com o objetivo de possibilitar que todas as pessoas alcancem, coletivamente, num futuro próximo, um mundo mais justo e sustentável até 2030 (Teixeira; Neto; Feitosa, 2021)

Esses objetivos e metas foram formulados com base em amplas consultas e negociações entre os países membros da ONU, levando em consideração as necessidades e desafios globais. A Agenda 2030 busca integrar os três pilares do desenvolvimento sustentável: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental. Além disso, enfatiza a importância da parceria global e do envolvimento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, sociedade civil, setor privado, academia e cidadãos (Teixeira; Neto; Feitosa, 2021)

A Agenda 2030, na condição de plano de ação, apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para erradicar a pobreza e

² Acesso da Agenda 2030 no link: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

promover uma vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. Estes objetivos e metas devem ser adotados por todos os países, de acordo com suas prioridades, incentivando uma parceria global que oriente as escolhas necessárias para aprimorar a qualidade de vida de toda a sociedade nos próximos anos, tendo objetivos universais que abrangem dimensões econômicas, sociais, políticas e ambientais, aplicáveis a todas as nações. Os 17 objetivos são apresentados como uma lista de compromissos a serem cumpridos pelos governos, sociedade civil, setor privado e por todos os cidadãos que compõem a sociedade, na busca por um 2030 mais promissor (Teixeira; Neto; Feitosa, 2021).

A implementação dos 17 objetivos e suas metas estimulará e apoiará ações em áreas de extrema importância para a humanidade, como pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. Entre os 17 objetivos estabelecidos pela Agenda 2030, destaca-se o 5º objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS), voltado para a conquista da igualdade de gênero (IPEA, 2019).

O objetivo 5 pretende alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Para isso, aponta em direção à necessidade de acabar com todas as formas de discriminação contra as mulheres e meninas e eliminar todas as formas de violência de gênero nas esferas pública e privada, destacando a violência sexual, o tráfico de pessoas e os homicídios, com observância às suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade (IPEA, 2019).

No contexto brasileiro, é importante destacar a Lei nº. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, como marco legal na definição de diretrizes para o combate à violência contra as mulheres. Neste contexto, o art. 1º, a Lei Maria da Penha:

[...] cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (Brasil, 2006)

Merece destaque a relevância dada pelo legislador aos tratados internacionais que dispõem sobre os direitos das mulheres, com ratificação do compromisso do Brasil em respeitar tais determinações. Ainda, pode-se observar que a referida lei, no

intuito de coibir e prevenir a violência doméstica e familiar, demonstra especial atenção ao atendimento que deve ser dado às mulheres em situação de violência, uma vez que prevê a criação de juizados especiais, além de estabelecer medidas de assistência e proteção às mulheres nessa condição.

A Lei Maria da Penha também traz a questão de gênero, uma vez que, em seu art. 5º, define a violência doméstica e familiar contra as mulheres como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006).

A referida lei prevê cinco formas de violência contra as mulheres:

Violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Estas formas de violência podem ser cometidas isoladamente ou combinadas.

Violência física. Bater, empurrar, beliscar, chutar, dar soco, puxar cabelo, morder, queimar.

Violência psicológica. Ridicularizar, chantagear, ameaçar, humilhar, isolar e impedir contato com amigos e familiares, vigiar, controlar, impedir de trabalhar e/ou de estudar, impedir de usar telefone/redes sociais.

Violência sexual. Forçar relação sexual ou a praticar atos sexuais que não lhe agradam, forçar gravidez, forçar aborto, realizar toque e carícias sem consentimento, criticar desempenho sexual.

Violência patrimonial. Destruir objetos pessoais ou domésticos, reter ou subtrair bens, valores, documentos, instrumentos de trabalho.

Violência moral. Calúnia, difamação, injúria: dizer que a mulher praticou crime que não cometeu, chamar de vagabunda, prostituta, adúltera, imbecil, idiota.

As violências moral e psicológica também são praticadas através da internet (e-mails, redes sociais), contatos telefônicos (ligações, SMS), WhatsApp. (Machado, 2022, p.13-14)

Em seu art. 8º, por sua vez, apresenta medidas integradas de prevenção e traz ações a serem tomadas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, de forma articulada. Nos incisos do referido dispositivo legal, são indicadas diversas diretrizes para balizar as ações, entre as quais, convém destacar aquelas exaradas nos incisos V, VIII e XI, conforme segue:

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (Brasil, 2016).

A Lei Maria da Penha expressa a importância da promoção de ações educativas para o combate e prevenção à violência de gênero praticada contra as mulheres, indicando que essas ações devem propagar valores éticos e primar pelo respeito e pela equidade de gênero, de raça e de etnia.

Conforme visto acima, a violência contra as mulheres não é um fenômeno recente, sendo que apresenta diversas nuances e aspectos relacionados aos contextos históricos e sociais. Sendo que através da perspectiva de gênero, é possível compreender que essa violência se baseia na alteridade, estando substancialmente vinculada às relações sociais de poder presentes na sociedade.

Um grande empecilho no que concerne ao combate à violência, em especial contra as mulheres, está na baixa incidência de notificação frente à ocorrência de casos. Cerqueira e Coelho (2014) indicam que apenas 10% dos casos consumados ou de tentativas de estupro são denunciados no Brasil. Neste contexto, segundo o DataSenado (2017), enquanto 29% das mulheres reportaram ter sofrido alguma forma de violência, a denúncia de violência feita por terceiros atinge o percentual de 71%. Essa diferença estaria relacionada a fatores como o medo de denunciar e a desconfiança com o aparato legal (DataSenado, 2017).

Essa realidade tende a ser reforçada pelo fato de que grande parte da violência contra as mulheres ocorre por meio de manifestações subjetivas, através de atos não facilmente identificados como criminosos. Assim, atos como assédio, coerção, desqualificação intelectual ou agressão moral, por exemplo, não são reconhecidos pela sociedade e, muitas vezes, nem mesmo pela vítima (Data Popular/ Instituto Avon, 2015).

Dessa forma, na sequência, busca-se discutir como o direito à educação se relaciona e pode contribuir com o combate à violência de gênero, sendo, inicialmente, apresentada a violência no contexto universitário, onde as relações de poder que promovem a violência se apresentam dentro de suas especificidades.

Em seguida, se complementa a discussão com a educação como direito social a ser garantido pelo poder público e, por fim, seu potencial transformador em relação à violência de gênero.

2.3 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A prática da violência está permeada por relações de poder, fruto de construções sociais que privilegiam certos grupos em detrimento de outros, nos mais diversos espaços sociais, inclusive, no âmbito universitário. Da mesma forma, estas práticas são reproduzidas nas instituições de educação superior, motivadas por questões de gênero, raça, classe, orientação sexual ou por outras especificidades das relações de ensino, como, por exemplo, as relações entre docentes e estudantes.

Nesse contexto, os casos de violência de gênero praticados contra as mulheres são, como visto, especialmente frequentes. Em pesquisa realizada pelo Instituto Avon em parceria com o Data Popular³, contando com a participação de mais de 1.800 universitários e universitárias de todo o país, constatou-se que mais de 65% das mulheres entrevistadas foram submetidas a alguma forma de violência no ambiente universitário, sendo que, sobre este cenário:

Nas universidades brasileiras tem sido frequente a denúncia de assédios e estupros, em especial, a alunas. Coletivos feministas vêm sendo criados para acolher as vítimas, tirar os casos da invisibilidade, exigir providências dos/das gestores/as universitários/as e das autoridades policiais e jurídicas, bem como criar mecanismos de resistência e proteção às vítimas e calouras. Esses casos totalizam cifras numéricas expressivas e apresentam tramas sorrateiras de abusos e vários tipos de violência, que não só agridem as mulheres como as excluem do convívio universitário, impacta na evasão escolar e em suas carreiras profissionais. (Almeida, 2017, p. 386/387)

Cumprir destacar decisão exarada pelo Superior Tribunal de Justiça, em 2019, na qual a sexta turma entendeu que o crime de assédio sexual pode ser caracterizado quando cometido por professor contra estudante. Ao se deparar com a questão da exigência de relação hierárquica do autor perante a vítima, o Ministro Rogerio Schietti Cruz afirmou em seu voto, seguido pela maioria, que

ignorar a notória ascendência que o mestre exerce sobre os pupilos é, equivocadamente, desconsiderar a influência e, mormente, o poder exercido sobre os que admiram, obedecem e, não raro, temem aquele que detém e repassa o conhecimento. (Brasil, 2019, p.13)

Esse entendimento é de suma importância, uma vez que:

³ Data Popular/Instituto Avon. Violência contra a mulher no ambiente universitário. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão e ONU Mulheres, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra-a-mulher-no-ambiente-universitario-data-popularinstituto-avon-2015/>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

O assédio sexual nas universidades é uma das formas de submeter a mulher ao domínio acadêmico territorialista masculino, além disso, é uma prática muito antiga dentro dos ciclos sociais e, tendo a universidade como uma amostra da sociedade, a cultura do assédio e do estupro também encontra-se presente dentro dela, sendo uma das principais ferramentas responsáveis por causar na mulher a sensação de insegurança e de não pertencimento (Lima e Souza, 2021, p. 10-11)

Dessa forma, a ocorrência de casos de violência no ambiente universitário transforma um espaço de aprendizado e crescimento em uma extensão da insegurança presente fora dele. Nessa linha:

[...] os campi universitários não são lugares totalmente seguros, e/ou livres de violências, que teoricamente deveria imperar segurança para todos que o frequentam, especialmente aos seus/suas discentes. Nesses ambientes contém casos de violências físicas, sexual, psicológica, racial, de gênero, de orientação sexual, entre outras, que ocorrem interligadas e/ou relacionadas. (Santos, 2019, p. 19)

A insegurança traz diversas consequências pessoais e acadêmicas às estudantes. Como exemplo, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Avon, 36% das entrevistadas relataram não ter participado de alguma atividade na universidade por medo de sofrer violência.

A referida pesquisa tomou como base, através de consulta a especialistas, coletivos feministas e estudantes, a existência de seis grupos de violência. Dessa forma, trabalhou com a seguinte divisão: assédio sexual, coerção, violência sexual, violência física, desqualificação intelectual e agressão moral/psicológica.

Assim, pode-se constatar que a perpetuação de casos de violência provoca sérios prejuízos na formação acadêmica e profissional das alunas, que ao se sentirem desconfortáveis em diversas situações com colegas e professores, acabam por trancar matérias e diminuir seu rendimento acadêmico, dentre outras consequências (Almeida, 2017).

Freitas (2016) ensina que, muitas vezes, as vítimas se sentem intimidadas e desencorajadas a denunciar os atos de violência por receio de serem culpabilizadas, especialmente quando a violência é cometida por professores ou colegas no ambiente universitário. Nessa linha, o estudo realizado pelo Instituto Avon constatou que 63% das vítimas admitiram não ter reagido às violências sofridas.

No ano de 2015 o portal g1⁴ veiculou, em uma reportagem intitulada “Um protesto de cerca de 20 estudantes feministas provoca polêmica na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Sul do Rio Grande do Sul”, uma manifestação realizada por um grupo auto organizado de mulheres da Universidade Federal de Pelotas, em protesto a casos de violência sexual sofridos dentro e fora do ambiente universitário. A reportagem traz informações sobre algumas das práticas utilizadas pelas estudantes durante o protesto, conforme segue:

Durante o ato, ocorrido na última segunda-feira (26), algumas jovens ficaram sem roupas ou com os seios à mostra. A manifestação, que teria como tema a violência contra as mulheres, provocou a suspensão das aulas no Instituto de Ciências Humanas da universidade. Segundo o relato de testemunhas, pelo menos uma das jovens teria se masturbado em uma escadaria e em frente ao prédio do Instituto de Ciências Humanas, na Rua Alberto Rosa. Testemunhas disseram que algumas estudantes fumavam maconha e consumiam bebidas alcoólicas. O ato iniciou por volta do meio-dia e se estendeu ao longo do dia. (2015)

Conforme a reportagem, além de denunciar diversas violências de gênero através de “cantorias⁵” e manifestações artísticas o ato tinha como principal objetivo enfrentar uma situação de violência vivenciada pelas estudantes do prédio do Instituto de Ciências Humanas, da UFPel, que ao subirem as escadas do prédio vestindo saias ou vestidos eram fotografadas, sem consentimento, por alunos que se posicionavam abaixo das escadas e, posteriormente, divulgavam tais fotografias em grupos de redes sociais.

Segundo as manifestantes, tais atos já haviam sido denunciados às instâncias competentes da Universidade. Entretanto, sem nenhum resultado prático para a resolução do problema. A manifestação causou a suspensão das aulas que ocorreriam naquele prédio e atingiu grande repercussão, tanto no âmbito da UFPel, quanto externamente.

Após as manifestações, a situação das escadas foi solucionada através da cobertura dos vãos entre os degraus, cujas aberturas possibilitavam os registros fotográficos. Contudo, não foram encontrados relatos de punições aos agressores ou, ainda, de acompanhamento ou apoio às vítimas.

⁴ <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/10/protesto-com-estudantes-nuas-provoca-polemica-na-ufpel-no-rs.html>

⁵ Reunião de vozes, cantando.

Até aqui buscou-se apresentar noções gerais quanto à violência de gênero na sociedade e no ambiente universitário. No capítulo seguinte, o estudo será direcionado à perspectiva do direito à educação e das ações educativas como possíveis meios de enfrentamento à violência de gênero.

2.3.1 Mulheres: enfoque na situação de vítima de violência

A partir das estatísticas sobre a violência contra a mulher no Brasil e no mundo, e com o aporte das teorias da vitimização, os estudiosos Cícero Augusto Silveira Braga, Steffany Costa Jardim e Viviani Silva Lirio, realizaram o estudo “Violência e Gênero no meio universitário: estilo de vida, características pessoais e probabilidade de vitimização.” (2021), que busca observar de que forma se perpetua a violência contra as estudantes de uma Universidade pública do interior de Minas Gerais, buscando verificar se existe alguma relação entre as características da vítima e do ambiente social com o tipo de violência sofrida.

Cumpre, inicialmente, esclarecer que a pesquisa realizada não objetivou culpabilizar as vítimas pelas violências sofridas, como bem esclarecem as/os autoras/es:

Existe uma vasta discussão na literatura nacional e internacional acerca da violência contra mulher, que ressalta existir características individuais e do estilo de vida das mulheres relacionadas à sua vitimização. Esse esforço da academia não tem por objetivo culpabilizar a vítima, mas mostrar que a violência contra mulher não ocorre de forma aleatória – ou seja- que determinados grupos de mulheres são mais vulneráveis a vitimização, a depender do tipo de violência sofrida. (Jardim; Braga; Viviani, 2021, p.4)

As/os autoras/es utilizam, como metodologia de pesquisa, a teoria econômica do crime, de Gary S. Becker (1968), e na Teoria do estilo de vida, com base em Hindelang, Gottfredson E Garofalo (1978), as quais não serão abordadas no presente estudo, sendo brevemente explicadas, com o intuito de contribuir na compreensão da pesquisa das/os autoras/es.

A teoria econômica do crime é uma abordagem que busca explicar o comportamento criminoso com base em incentivos racionais, partindo do pressuposto de que os indivíduos tomam decisões com base na avaliação dos custos e benefícios associados à prática da atividade criminosa. Assim, a teoria se fundamenta na ideia de que os criminosos, enquanto agentes racionais, buscam maximizar seus ganhos,

e, considerando que o cometimento de crimes é uma decisão calculada, as chances de serem pegos, as punições possíveis e os ganhos esperados são critérios de grande relevância. (Becker, 1968)

A Teoria do estilo de vida, por sua vez, busca explicar a criminalidade com base nas escolhas de estilo de vida feitas pelos indivíduos. Assim, com relação a vítima, parte do pressuposto de que a probabilidade de um indivíduo ser vitimado é influenciada pelo modo de vida adotado, que pode envolver uma série de características, preferências, valores e comportamentos (Hindelang, Gottfredson e Garofalo, 1978).

Neste contexto, cumpre destacar que o gênero desempenha um papel de grande importância, uma vez que homens e mulheres tendem a serem submetidos a diferentes formas de socialização, possuindo, assim, importantes diferenças na probabilidade de serem vitimados (Jardim; Braga; Lírio, 2021)

Então, de acordo com os resultados do estudo, os modelos analisados revelaram que algumas variáveis possuíam significância. O sexo, por exemplo, revelando que as mulheres estão mais propensas a serem vítimas. Quanto à orientação sexual, estudantes não heterossexuais demonstraram maior probabilidade de vitimização. Além disso, foi observado que aquelas que consomem álcool têm maior suscetibilidade a serem vitimadas, e, ainda, que as estudantes que se sentem inseguras no campus também tendem a ser as que mais sofrem algum tipo de violência (Jardim; Braga; Lírio, 2021).

Considerando que o ambiente universitário é diretamente influenciado pelas relações de poder e construções históricas presentes na sociedade, se faz importante apresentar, também, o perfil de vitimização de mulheres no Brasil. Com base em pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), juntamente ao Instituto Datafolha, o índice de brasileiras que sofreu algum tipo de violência foi de 28,9%, o que corresponde a cerca de 18,6 milhões de mulheres, sendo que considerando etnia e faixa etária, o maior índice de violência é praticado contra mulheres negras e jovens, de 16 a 24 anos (FBSP, 2023).

Contudo, cabe destacar que, quando se trata de violência física severa, mulheres negras apresentaram níveis de vitimização muito mais elevados do que mulheres brancas, como, por exemplo, nos casos de espancamento (negras com

6,3% e brancas com 3,6%) e ameaça com faca ou arma de fogo (negras com 6,2% e brancas com 3,8%) (FBSP, 2023).

Segundo ambos os estudos, seja na universidade, seja em âmbito nacional, os resultados demonstraram que a maioria das vítimas já conhecia o agressor, sendo que, segundo o FBSP, os principais agressores são ex-companheiros e companheiros atuais que, juntos, somam 58,1% dos casos de violência (FBSP, 2023).

Na educação superior, as estudantes, quando em situação de violência, relataram não ter feito denúncias devido à falta de conhecimento sobre a quem recorrer ou à desconfiança nas medidas de resolução apresentadas pela Universidade (Jardim; Braga; Lírio, 2021)

Braga, Jardim e Lírio (2021) afirmam que:

Os resultados apontam pela necessidade de políticas públicas que se destinam a conscientizar a população universitária contra a violência e discriminação, promover a redução da sensação de insegurança e ao mesmo tempo oferecer suporte às mulheres vítimas de violência no campus (2021, p.23)

Assim, considerando a importância da promoção de políticas de combate à violência e de apoio às vítimas, se faz necessário refletir e implementar práticas que, no âmbito universitário, tenham, também, caráter educativo. Neste sentido, o próximo capítulo da presente pesquisa trará maior foco no cumprimento do direito à educação por meio de ações educativas.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO: AÇÕES EDUCATIVAS E O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

O direito à educação, constitucionalmente previsto como direito social, detém caráter de direito público subjetivo, sendo exigível perante o Estado, que deve fornecer não apenas o acesso à educação, mas também condições de permanência e uma educação de qualidade. (Eyng, 2015)

Ainda, considerando que, entre os objetivos da educação, está o pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, a educação pode ser considerada, além de um direito a ser garantido, uma ferramenta que possibilita a luta pela garantia de direitos. (Santos, 2019; Segalla e Kiefer, 2015; Souza, 2010)

Dessa forma, os subcapítulos que seguem irão apresentar, inicialmente, a contextualização legal do direito à educação, passando a discutir sobre o impacto das ações educativas, através dos três tipos de educação (formal, informal e não-formal) e a ideia de formação inclusiva no nível superior.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

No liame desta pesquisa, cumpre destacar que os direitos fundamentais, grupo do qual fazem parte os direitos sociais, são comumente classificados em “gerações de direitos”, termo apresentado por Karel Vasak, em 1979, que, se valendo das três bases da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade – apresentou, inicialmente, 3 gerações de direitos fundamentais (Oliveira, 2010).

A primeira geração de direitos engloba os direitos civis e políticos e surge em um período de superação de regimes absolutistas assim como na necessidade de declarar e proteger direitos de liberdade recém conquistados. Tendo como principais marcos históricos a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, frutos das revoluções ocorridas nos Estados Unidos e na França, respectivamente (Silva, 2005).

Assim, na medida em que a participação política da população avança, se tornou necessário enfrentar as diversas desigualdades que ainda vigoravam nas sociedades dos séculos XIX e XX. Dessa forma, resultando da luta dos movimentos

sociais, surge a premência da regulação estatal de certos direitos básicos, que pudesse vir a garantir o usufruto de uma maior parcela da população aos direitos de liberdade estabelecidos. Surgem, desses movimentos, os direitos sociais, econômicos e culturais, caracterizando a segunda geração de direitos (Silva, 2005).

Embora passível de discussão, a principal diferença apontada entre os direitos de segunda e de primeira geração, está no fato de que os de segunda geração exigem uma prestação positiva, um fazer, do Estado a fim de garantir seu cumprimento. Enquanto os direitos de primeira geração exigem, em geral, um não fazer do Estado, uma prestação negativa. (Silva, 2005)

A terceira geração de direitos possui características ainda mais diversas, uma vez que abarca diversos direitos que, apesar de distintos entre si, possuem, como ponto de convergência, a ideia de solidariedade, em especial, no plano internacional. Alguns exemplos são o direito à paz, ao meio ambiente, ao desenvolvimento e à proteção ao patrimônio universal (Tosi, 2005).

Cumprir destacar que, apesar do termo “gerações” permitir a interpretação de que o advento de uma geração implica na superação da geração anterior, não é o que ocorre no caso das gerações dos direitos fundamentais. O termo representa a evolução histórica destes direitos, mas não indica conflito entre eles. Pelo contrário, podemos, inclusive, afirmar que “todos os direitos humanos constituem um complexo integral, único e indivisível, em que os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e interdependentes entre si” (Piovesan, 2012, p.47).

Como objeto desse estudo, o direito à educação, enquanto direito social, pertence à segunda geração de direitos. Nessa linha, a Constituição Federal de 1988 destaca, em seu art. 6º, que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

A Carta Magna, também, estabelece, em seu art. 205, como objetivos da Educação, “o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Diante destes objetivos:

Pode-se concluir que a educação almejada pelo Constituinte de 1988 vai muito além do seu aspecto cognitivo, uma vez que o pleno desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania ultrapassam esse

limite. Educar significa ajudar na construção do pensamento, ensinar na busca do conhecimento e na utilização dele. Educar tem de levar a percepção do outro e do espaço que se ocupa na comunidade. Educação tem de transformar, tem de nos tornar mais humanos, pois o ato de pensar é que nos diferencia dos outros animais. Inegável, pois, que ensinar a pensar é ensinar a ser livre. (Segalla e Kiefer, 2015, p.10)

Em seu art. 206, por sua vez, a Constituição Federal elenca os princípios básicos que devem balizar a educação no Brasil, sendo:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

Ainda, também, merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, que, em seu art. 1º, dispõe que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Neste contexto, cumpre destacar que a Educação desempenha função importante, de acordo com o disposto na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2015, sendo que entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir uma vida digna e sustentável para todos até o ano de 2030, está a Educação de Qualidade (ODS 4), buscando assegurar o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Entre as metas associadas ao ODS 4, estão: garantir que todas as crianças tenham acesso à educação pré-escolar, de qualidade, inclusiva e equitativa; assegurar que todos os meninos e meninas concluam a educação primária e secundária, livre, justa e de qualidade; proporcionar acesso equitativo à educação técnica, profissional e superior, incluindo oportunidades de aprendizagem ao longo da

vida; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes para o emprego, o empreendedorismo e o trabalho decente; eliminar disparidades de gênero no acesso à educação e garantir a igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais; garantir a acessibilidade e a qualidade das escolas para pessoas com deficiência e promover o aprendizado inclusivo; aumentar a oferta de bolsas de estudo para países em desenvolvimento, especialmente para os países menos desenvolvidos, para acesso à educação superior (IPEA, 2019).

O ODS 4 reconhece, assim, a educação como direito humano fundamental e alavanca crucial para o desenvolvimento econômico e social, pois investir na educação de qualidade é essencial para acabar com a pobreza, reduzir as desigualdades e promover a sustentabilidade. Ainda, ao incluir e eliminação das disparidades de gênero e a garantia de acessibilidade na educação em todos os níveis, a Agenda 2030 reforça que a educação deve possuir um caráter inclusivo, de respeito às diferenças, que garanta condições ideais de acesso e permanência para possibilitar uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2019).

O Manual para garantir inclusão e equidade na educação da UNESCO reforça ainda que:

Para alcançar esse objetivo ambicioso, os países devem garantir inclusão e a equidade dentro e por meio de seus sistemas educacionais e programas. Isso inclui tomar medidas de prevenção e lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso à educação, participação e conclusão, bem como nos processos de aprendizagem e resultados. Também requer a compreensão das diversidades dos estudantes como oportunidades para melhorar e democratizar a aprendizagem para todos eles. (UNESCO, 2019, p.7)

A ideia central é clara: todos os estudantes possuem igual valor e relevância. Contudo, a complexidade está justamente na busca pela efetivação dessa ideia. Para concretizar essa premissa será necessário promover mudanças de mentalidade e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, abrangendo desde os docentes em sala de aula, até os responsáveis pelas políticas nacionais de ensino (UNESCO, 2019).

Assim, o mais importante é traduzir o reconhecimento em reformas concretas, ao observar diferenças individuais, não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem. Diferenças podem atuar como catalisadoras para a inovação, beneficiando todos os estudantes,

independente de suas características pessoais e circunstâncias domésticas. Integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação implica valorizar a presença, participação e realização de todos estudantes, reconhecer os benefícios da diversidade e aprender com a diferença (UNESCO, 2019).

Além disso, é necessário coletar e avaliar evidências sobre as barreiras que impedem o acesso à educação, a participação e a realização, com foco em estudantes em maior risco de marginalização ou exclusão. A compreensão compartilhada de que sistemas educacionais inclusivos e equitativos promovem igualdade de gênero, reduzem desigualdades e incentivam ambientes de apoio à aprendizagem contribuirá para melhorias globais na qualidade da educação (UNESCO, 2019).

O engajamento do setor de educação e parceiros-chave da comunidade é crucial para promover as condições de aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade. A implementação efetiva e o monitoramento das mudanças também são essenciais, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, não um esforço único (UNESCO, 2019).

Dessa forma, considerando o caráter social do direito à educação e a própria ideia da interdependência entre os direitos fundamentais, Souza (2010, p.11) aponta que “o acesso efetivo à educação é o condicionante para o próprio e efetivo exercício dos demais direitos fundamentais eleitos pelo legislador constituinte”.

Neste sentido, ainda, destaca:

Sua democratização é o vetor primordial para que possa implementar-se o princípio da igualdade, consagrado pelo artigo 5º caput da Constituição, assim como para que seja observada a dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito em que se assenta a República Federativa do Brasil, consoante o disposto no artigo 1º, II, da Carta de Princípios (Souza, 2010, p.11).

Então, evidencia-se que o direito à educação não trata apenas do acesso, mas, também, da permanência para uma formação de qualidade, consubstanciado a um processo educativo relevante para cada sujeito historicamente situado. Portanto, nas palavras de Eyng (2015, p. 141) “não se trata de direito à qualquer educação, mas a uma educação de qualidade, independente da origem social, econômica ou cultural”.

A qualidade acadêmica está, assim, diretamente vinculada aos seus fins sociais e democráticos. Dessa forma, propicia o acesso ao conhecimento e promove, de forma efetiva, a inclusão social, devendo compor os ideais de uma instituição

inovadora que busque propiciar uma educação de qualidade (Morés, 2017).

A legislação vigente exige a prestação de uma educação de qualidade, consubstanciado em um ideal de solidariedade, que possibilite a todos o pleno desenvolvimento e o preparo para a cidadania. Diante disto, considerando as informações sobre casos de violência de gênero apresentadas no capítulo anterior, tanto na sociedade quanto no próprio ambiente universitário, se faz necessário discutir como o direito à educação, da forma como é assegurado pela Constituição Federal, se relaciona a essa preocupante situação.

Com esse intuito, os subcapítulos seguintes trarão aspectos sobre ações educativas e o combate à violência de gênero.

3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES EDUCATIVAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Através das informações apresentadas sobre violência de gênero, verifica-se a importância da disseminação de informação quanto aos diversos tipos de violência e suas consequências, uma vez que grande parte dos comportamentos lesivos ocorrem sem que os lesados tenham reação/consciência do dano causado. A não compreensão da violação enseja a não reação, bem como, a não reparação do dano contra o responsável (Santos, 1996).

Segalla e Kiefer (2015, p.181) afirmam que “O direito fundamental à educação é também um direito instrumental: deve ter sua importância valorizada porque é através dele que se têm condições de entender os demais direitos e lutar por suas concretizações.”

Dessa forma Almeida (2017, p.391) adverte que “a universidade deveria ser um espaço de liberdade e de consciência crítica à reprodução de todas as formas de poder.” E, assim, é fundamental o fortalecimento à cultura dos direitos humanos e aos mecanismos de repressão e apoio às vítimas de violência, que muitas vezes continuam vivenciando a discriminação mesmo após denunciar.

Ao considerar o caráter social do direito à educação e as bases para sua garantia, a existência de uma cultura de abusos e violências, que não só agridem como excluem as mulheres, exige a ampliação da compreensão das formas de agressão e das políticas de enfrentamento por parte das instituições (Almeida, 2017). Uma vez que, “apesar de ser reflexo da sociedade, a Universidade tem a vantagem

de ser *locus* de produção de conhecimento, havendo assim a possibilidade de ela influenciar a sociedade, como de fato a influencia sobremaneira” (Santos, 2019, p. 406).

A educação superior e o próprio espaço universitário, enquanto críticos e pedagógicos, devem promover mudanças culturais e organizacionais, disseminando atitudes igualitárias e valores éticos de respeito e valorização às diversidades, através da efetivação, por parte das instituições de ensino, de políticas e ações institucionais e de interações sociais, junto a estudantes, docentes e funcionários em geral. Incentivando, assim, a desconstrução das culturas de poder, violência e preconceito, em especial contra as mulheres (Almeida, 2017).

Uma vez que o direito à educação objetiva o pleno desenvolvimento humano, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, é necessário que as instituições de ensino reflitam solidariedade e tolerância. Ainda, considerando a diversidade como elemento basilar da educação, as instituições apenas cumprirão seu papel através da aceitação e promoção das diferenças (Segalla e Kiefer, 2015).

Ou seja, é necessária a adoção de uma postura transformadora por parte das instituições educacionais, uma vez que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (Louro, 2007, p.64).

Ainda, é importante compreender que a educação não ocorre apenas de forma intencional, através de ações educativas planejadas em instituições de ensino. Mas, também, de forma não intencional, através de influências do contexto social, trocas de conhecimentos, ideias, valores, dentre outras experiências cotidianas (LIBÂNEO, 2006),

As práticas intencionais, desenvolvidas pela instituição, também podem contribuir com a qualidade do conhecimento produzido de forma informal. Nessa linha, Libâneo (2006) ensina que “através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio

social.”

As ações educativas possuem, como apresentado, potencial transformador nas relações entre os sujeitos, seja através de práticas de educação formal, planejadas por instituições de ensino; seja em caráter informal, por meio de palestras e outras experiências que possam ser elaboradas além das instituições, ou, até mesmo, nas trocas e interações cotidianas, características da educação não-formal. A troca de conhecimentos influencia sobremaneira a comunidade acadêmica e, consequentemente, a própria sociedade.

O próximo subcapítulo trará, dessa forma, um aprofundamento na discussão quanto ao potencial da educação junto à sociedade.

3.3 A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO E LUTA POR DIREITOS

Diante do apresentado até aqui, impõe-se, como uma ferramenta fundamental para a efetivação de direitos, a educação para a cidadania, seja através da educação formal, informal ou popular. “Não se trata só de ‘aprender’ um conteúdo, estudar uma ‘disciplina’, mas de promover uma formação ético-política” (Tosi, 2005, p.12).

Neste contexto, Gadotti (2007), no artigo “Paulo Freire e a educação popular”, publicado na Revista Proposta, destaca que:

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de **formação crítica** e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma **educação para a sustentabilidade**. (2007, p.26)

Entretanto, a educação formal, assim considerada em ambiente institucional, baseada em um processo educacional e currículo bem definidos, (Cruz *et al.*, 2018), em que pese tenha como um de seus objetivos a formação para a cidadania, muitas vezes enfrenta dificuldades para exercer esse papel, em razão da própria forma burocratizada e normatizada como é estruturada (Gohn, 2020).

Neste cenário, destaca-se, então, a importância da educação não-formal na formação crítica e atual frente às questões sociais que se apresentam. Gohn (2020, p. 12) considera que “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da

vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas" (2020, p.12). Não se confunde, entretanto, com a educação informal, que ocorre nos processos de socialização, com a transferência de conhecimentos, valores e culturas entre amigos, familiares etc. (Gohn, 2016).

Essa concepção de educação não-formal está diretamente ligada ao campo da educação cidadã, que representa, para educação formal, a democratização do acesso e do conhecimento. A educação não-formal, por sua vez, representa a formação de cidadãos livres, emancipados e cientes de seus direitos e deveres frente à sociedade (Gohn, 2020).

Ante o exposto, surge um conceito para educação não-formal:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos(as). (Gohn, 2020, p.12)

Ademais, é importante destacar que nem sempre uma prática educativa fora do ambiente institucionalizado será diversificada e atrativa, assim como, não raras vezes, professores utilizam estratégias pedagógicas variadas para apresentar diversos temas, em sala de aula, que escapam do tradicional método expositivo e não-dialogado (Jacobucci, 2008). Dessa forma, não se exclui a relevância de ações educativas de qualidade desenvolvidas em instituições educacionais, sendo enfoque desta pesquisa, as instituições de educação superior.

Neste contexto, para corroborar:

Uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma universidade funcional e operacional, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a ratio última da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 18).

A universidade é, então, uma instituição complexa, devendo ser observada por diversos vieses (educativo, militante, funcional, operacional), que tem, entre seus objetivos, a preparação para o mercado de trabalho, mas que deve primar pela formação de sujeitos que contribuam com a produção de uma sociedade com valores democráticos de cidadania.

Dessa forma, em sua complexidade, a universidade possui entre suas principais funções, uma função social que, conforme ensina Sobrinho (2008), tem como base o desenvolvimento sustentável da sociedade, através da formação de sujeitos socialmente responsáveis.

A avaliação da educação superior precisa pôr em questão a pertinência social de cada instituição, em particular, e de todo o sistema. Isso implica avaliar como as expectativas da sociedade estão sendo cumpridas, como se realizam as relações entre educação superior e o resto dos sistemas educativo e científico-tecnológico, os setores produtivos e, de modo especial, as categorias sociais tradicionalmente desfavorecidas. Num paradigma de desenvolvimento humano integral e sustentável, é fundamental a formação de homens e mulheres dotados não só de conhecimentos e técnicas, mas também de valores essenciais ao exercício crítico e criativo da cidadania e de todas as atitudes que fortaleçam a cultura da paz e da responsabilidade coletiva. Isso implica reconhecer que o conceito de qualidade é pluridimensional e está estreitamente vinculado com a pertinência e a responsabilidade social, isto é, com os papéis e objetivos que a sociedade atribui à educação superior. Ensino, pesquisa, currículos acadêmicos, programas de extensão, bolsas, equipamentos, recursos financeiros, bibliotecas são meio para a realização da finalidade essencial da educação, que é a formação de sujeitos socialmente responsáveis, que, ao mesmo tempo, é desenvolvimento sustentável da sociedade e expansão das liberdades humanas (SOBRINHO, 2008, p. 87-88).

A legislação nacional prevê, no art. 2º da LDBEN, que a educação deve ser inspirada nos ideais de solidariedade humana, preparando os indivíduos para o exercício da cidadania, conforme segue:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Considerando tal previsão, torna-se evidente que a educação deve buscar o bem comum e a vida harmoniosa em sociedade (Segalla e Kiefer, 2015). Sobre a ideia de solidariedade:

El punto de partida de la solidaridad es el reconocimiento de la realidad del outro y la consideración de sus problemas como no ajenos, sino susceptibles de resolución con intervención de los poderes públicos y de los demás. El

*objetivo político es la creación de una sociedad en la que todos se considieren miembros de la misma, y resuelvan en su seno las necesidades básicas, en la que no haya saltos cualitativos en los grupos en los que los hombres desarrollan su vida y su actividad, en definitiva, en la que todos puedan realizar su vocación moral, como seres autónomos y libres. El objetivo a alcanzar supone llegar a aquellas personas que se encuentran en una situación más débil, más desfavorecida y más desventajosa.*⁶ (MARTINEZ, 2004, p.178)

Assim, uma educação pautada nos ideais de solidariedade, conforme estabelecido pela legislação, teria condições de potencializar sobremaneira o desenvolvimento da própria sociedade, pois:

Através de um sistema educacional que não se preocupe apenas com a ciência e a tecnologia, mas que junte a essas importantes jornadas epistemológicas um pouco de sabedoria do agir ético e da estética convivencial, poder-se-á conquistar muita coisa no esforço de construir uma sociedade solidária. A esperada pedagogia da solidariedade fará a criança e o jovem entenderem que ser bom, ser justo e ser honesto não é sinal de fraqueza para enfrentar o mundo opressivo; pelo contrário, é um extraordinário ato de coragem superar as mazelas e ajudar os outros a criarem a consciência de que, sem os laços de solidariedade a nos proteger reciprocamente, sucumbiremos todos, em meio ao caos e às lutas fratricidas. (MELO, 2008, p.146)

Dessa forma, cumpre à universidade colaborar, através da formação de seus estudantes, na desconstrução das culturas de poder, violência e preconceito.

Destaca-se, então, a importância da promoção de mudanças no ambiente universitário, a fim de providenciar uma educação crítica e multicultural. hooks (2017), em seu livro: Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade, evidencia:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (2017, p.45).

⁶ “O ponto de partida da solidariedade é o reconhecimento da realidade do outro e a consideração de seus problemas como não alheios, mas suscetíveis de resolução com intervenção dos Poderes Públicos e dos demais. O objetivo político é a criação de uma sociedade na qual todos se considerem membros da mesma, e resolvam em seu seio as necessidades básicas, na qual não haja saltos qualitativos nos grupos em que os seres humanos desenvolvam suas vidas e suas atividades, enfim, aquela em que todos possam realizar sua vocação moral, como seres autônomos e livres. O objetivo a alcançar supõe chegar àquelas pessoas que se encontram numa situação mais débil, mais desfavorecida e mais desvantajosa.”

A autora ainda destaca que o objetivo central de uma pedagogia transformadora consiste em tornar a sala de aula um ambiente democrático, onde todos sintam-se responsáveis por contribuir (hooks, 2017).

Em outro estudo, hooks (2019) destaca a importância da postura adotada pelos educadores que, para construção de um ambiente educacional democrático, devem aproximar a sala de aula e o conteúdo estudado ao mundo real.

Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. Em vez de reforçar a falsa presunção convencional de que o ambiente da universidade não é o “mundo real” e ensinar de acordo com isso, o educador democrático rompe com a falsa construção da universidade corporativa como separada da vida real e sempre procura visualizar a formação como uma parte de nossa experiência do mundo real e da nossa vida real (hooks, 2019, p.199).

Assim, destaca-se a importância da promoção de ações educativas que reflitam a realidade da sociedade em que a Instituição está inserida. De forma que a educação formal promova, de fato, uma pedagogia transformadora. Dentre as ferramentas que podem contribuir com este objetivo, convém destacar àquelas apresentadas na forma de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A extensão universitária pode ser considerada uma via de mão dupla entre o saber acadêmico e o saber popular, devendo integrar-se com o ensino e a pesquisa, influenciando a universidade como um todo.

Assim prevê a LDBEN, em seu art. 52, trazendo a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Destacando, ainda, em seu parágrafo I, que a produção intelectual deve se basear não somente no ponto de vista científico, mas também nas perspectivas regionais e nacionais.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (Brasil, 1996)

Nesse contexto, “mão dupla significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade” (Gadotti, 2017, p. 2).

Então, é importante valorizar, também, os saberes construídos além da

academia, uma vez que os saberes populares têm muito a contribuir na formação de uma sociedade mais inclusiva. Dessa forma, o próximo tópico irá destacar esse tema com base na teoria da ecologia de saberes, trabalhada por Boaventura de Sousa Santos.

3.4 AÇÕES EDUCATIVAS E FORMAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DA DIVERSIDADE

Recuperar a valorização do conhecimento e dos saberes produzidos fora da academia é de vital importância na construção de uma educação transformadora. Nessa linha, Santos (2004) colabora ao apresentar a ideia de “ecologia de saberes”, que consiste em “conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo.”

Essa partilha de conhecimento, entre pesquisadores, professores, estudantes e cidadãos, colabora para que a universidade se torne um espaço em que cidadãos e grupos sociais possam intervir, não apenas para aprender, mas também para ensinar.

A ideia de ecologia dos saberes (diversidade de práticas de promoção e valorização de diferentes formas de conhecimento, incluindo tanto o saber científico quanto conhecimentos práticos) é apresentada por Boaventura de Sousa Santos como contraponto ao “pensamento abissal”. Santos (2017) define o pensamento abissal como um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (2017, p.1).

Nesse contexto, as linhas invisíveis correspondem a uma divisão social radical entre dois lados, onde um lado, considerado hegemônico, detém os conhecimentos científicos, culturais e religiosos que devem ser considerados. Enquanto os saberes do “outro lado” são apagados, relacionados a ideias primitivas que nem mesmo devem ser trazidas à discussão.

Do ponto de vista global, o autor aponta a existência de uma separação abissal entre países do norte e do sul, sendo que não se trata, necessariamente, de suas posições geográficas, mas da separação entre as nações mais ricas e poderosas, localizadas no norte global, e as menos privilegiadas, localizadas no sul global (Santos, 2017).

Ao trazer a discussão ao campo do conhecimento científico, Sousa (2017)

ensina que, por ser produto do pensamento abissal, ele “não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu desígnio original foi a conversão deste lado da linha em sujeito do conhecimento e do outro lado da linha em objecto de conhecimento” (2017, p. 27-28).

Assim, ao considerar o conhecimento científico como única forma válida de conhecimento, a própria Universidade contribuiu para a desqualificação de muito conhecimento não-científico, contribuindo com o processo de marginalização de diversos grupos sociais (Sousa, 2008). Almeida (2017, p.391) colabora ao advertir que “a universidade deveria ser um espaço de liberdade e de consciência crítica à reprodução de todas as formas de poder.”

Em resposta ao pensamento abissal, Sousa (2017) propõe que seja posto em prática uma ecologia dos saberes, proposta que põe em xeque a ideia de uma epistemologia geral, baseada exclusivamente na ciência. Abrindo espaço a uma ideia de diversidade epistemológica do mundo, que contempla as mais diversas formas de conhecimento (Sousa, 2017).

A ecologia de saberes pressupõe, dessa forma, uma diversidade de práticas de promoção e valorização de diferentes formas de conhecimento, incluindo tanto o saber científico quanto conhecimentos práticos, que através da interação entre pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos em geral, transformariam a Universidade em um espaço aberto de troca de conhecimento (Sousa, 2008).

Sousa (2017) complementa:

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemónica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interacção e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (2017, p. 28)

Na mesma linha, a partir da proposta de diversidade cultural, hooks (2017) destaca que talvez a “percepção mais errônea da diversidade cultural” seja o fato de que “certas pessoas acham que todos que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (hooks, 2017, p. 49).

Ante o exposto, é possível afirmar que a educação superior e o espaço universitário, enquanto celeiro crítico e educacional, deveria promover mudanças

culturais e organizacionais, disseminando atitudes igualitárias e valores éticos de respeito e valorização às diversidades. Deste modo, assume sua responsabilidade social e “aceita ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor.” (Santos, 2008, p.82)

Neste processo de responsabilidade social, possui influência a intervenção de lutas e movimentos sociais, na evolução da educação acadêmica, sendo que hooks (2019) relata:

O discurso acadêmico, tanto escrito quanto falado, sobre raça e racismo, sobre gênero e feminismo, significou uma grande intervenção, ligando as lutas por justiça fora da academia a modos de conhecimento no interior dela. Isso foi revolucionário. Instituições educacionais que eram fundadas em princípios de exclusão – a suposição de que os valores que encorajam e mantêm o patriarcado capitalista supremacista branco imperialista eram verdadeiros – começaram a considerar a realidade dos preconceitos e a discutir o valor da inclusão (2019, p.204).

Apesar dessa análise ter como objeto a realidade norte americana, não é descabida a relação com a realidade da educação superior no Brasil, uma vez que as políticas de ações afirmativas que têm buscado a democratização do acesso à educação superior trouxeram às universidades públicas brasileiras uma grande diversidade de vozes (Ramos *et al.*, 2019)

Em decorrência dessa crescente diversificação do corpo discente, discussões relacionadas a questões étnico-raciais, culturais, de gênero, entre outras, passam a pautar de forma mais presente o ambiente universitário, contribuindo para o surgimento de organizações, como os coletivos estudantis. (Ramos *et al.*, 2019):

A fim de caracterizar estes coletivos estudantis universitários é importante primeiro, localizá-los num panorama político internacional que tem visto o amplo protagonismo juvenil em diversas formas de mobilização social, seja no apoio de causas intergeracionais (disputas por serviços urbanos, questões de gênero e sexualidades, lutas frente crises das democracias, movimentos antiglobalização, etc.) como de demandas próprias dos/as jovens (direitos à educação, ao trabalho, à cultura e lazer) (FEIXA, FERNÁNDEZ-PLANELL, FIGUERAS *apud* Ramos *et al.*, 2019).

No Brasil, pudemos observar nos últimos anos “as manifestações pelo Passe Livre em 2013, as ocupações estudantis em 2015 e 2016, como também a proliferação de coletivos e agrupações que atuam em diversas esferas públicas” (Ramos *et al.*, 2019, p.2).

No estudo “Juventudes Universitárias: Participação política e processos educativos em uma Universidade do interior de Minas Gerais”, Groppo (2016),

identifica uma “vibrante vida coletiva estudantil-juvenil”, composta não apenas por entidades estudantis de caráter clássico, como centros acadêmicos (CA) e diretórios centrais de estudantes (DCE), como também por coletivos que possuem atuação política em sentido mais amplo, não necessariamente ligadas à política institucional.

Os coletivos de estudantes muitas vezes trazem à universidade temas até então pouco debatidos naquele ambiente, como por exemplo os coletivos que tratam das questões de gênero e da diversidade sexual (Groppo, 2016).

Mesquita (2013) considera que o movimento estudantil se destaca por ser um movimento plural, que se manifesta em função das mais diversas pautas de interesse, sejam relacionadas diretamente ao ambiente universitário ou não. Assim o movimento se modifica e se atualiza diariamente, de acordo com a realidade estudantil. Dessa forma, não existe um “movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam.” (Mesquita, 2013, p.120).

O movimento atual tende a se diferenciar do movimento estudantil clássico, também, na estrutura organizacional, negando a noção de estrutura rígida e hierárquica e privilegiando uma participação mais democrática, autônoma e horizontalizada (Mesquita, 2013) sendo que:

Com uma forma de participação mais direta, os grupos que defendem essas novas práticas atuam de maneira mais qualificada para proporem e realizarem um processo educativo que vincula a política ao exercício da capacidade de discernimento e cria a possibilidade de outras relações de medida baseadas na coletividade como princípio para a emancipação dos indivíduos e da sociedade (Mesquita, p. 122, 2013)

Estes novos coletivos, entre outros fatores, se destacam por uma retomada da cultura enquanto elemento, tanto de manifestação quanto de associação, sendo que a valorização ao simbólico contribui com o fortalecimento da identidade coletiva do movimento. Groppo (2016) identificou que, seja com apoio da universidade, seja de forma autônoma, os coletivos promoviam ações educativas de caráter não tradicional, que subvertiam relações pré-concebidas.

Na realidade observada, organizações e coletivos juvenis promoviam, com apoio da universidade (da Extensão e de alguns professores) ou sem apoio, de modo oficial, paralelo ou marginal em relação às rotinas oficiais da instituição universitária, uma formação política que mais se pode considerar uma autossocialização política e, até mesmo, uma coeducação política entre gerações, desafiando os limites tradicionalmente dados entre as funções dos agentes educacionais (professores e estudantes), das categorias etárias (jovens e adultos) e dos espaços sociais (público e privado).

Assim, se reforça a importância da valorização da produção de conhecimento tanto pelas frentes formais como pelos meios informais e não-formais. Sendo possível, às instituições educacionais, fomentar a educação nestas diferentes esferas, para contribuir na construção de um ambiente de livre pensamento crítico.

As instituições precisam, dessa forma, estar sempre preparadas para contribuir com a reflexão, para que os estudantes compreendam as implicações éticas e políticas de suas opiniões e ações, com participação ativa nos debates.

Neste aspecto, cabe à universidade, a adoção de uma postura crítica em relação à naturalização das diferenças, reconhecendo as desigualdades sociais inscritas nos corpos de seus/suas estudantes, seja através de ações educativas intencionais, seja por meio de decisões institucionais (Barreto; Araújo; Pereira, 2009).

3.4.1 Educar para/pela diferença por meio da perspectiva queer

As concepções de gênero e sexualidade que reforçam o binarismo “homem x mulher”, resultam de um processo hegemônico de cristalização das concepções de gênero e sexualidade através de uma perspectiva performática, que reforça e naturaliza papéis, enquanto aponta como anormais aqueles corpos e/ou condutas que, ao contrariarem a normatização, ameaçam a própria continuidade das relações de poder.

Assim, se faz importante a utilização de novas estratégias e métodos de estudo e análise. Neste contexto, se destaca a Teoria *queer*, por meio da qual se almeja, nas palavras de Louro (2012):

[...] reinventar técnicas de investigação, valorizar fontes, sujeitos, práticas, espaços até então desprezados. Privilegia--se, agora, a desconstrução como forma de análise. Estreitamente articulados às práticas e às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados, esses saberes são dinâmicos, instáveis, despudoradamente políticos. Referidos às histórias das chamadas minorias, costumam ser irreverentes e malcomportados e ousam perturbar paradigmas consagrados. (p.365)

De acordo com a análise realizada, campos de estudos ou saberes considerados subalternos têm apresentado questões inovadoras por meio de perspectivas inéditas. Estudos feministas, gays, lésbicos e *queer* têm impulsionado uma nova abordagem entre sujeitos e objetos do conhecimento. Essas transformações não se limitam apenas a novos temas ou questões, mas abrangem a

autoridade para conhecer o que pode ser conhecido e as formas de acesso ao conhecimento (Louro, 2012).

Desafiando a hegemonia masculina, heterossexual e branca na ciência, educação, artes e direito, as chamadas minorias afirmam-se e legitimam sua voz ao discutir sexualidade, gênero e cultura. Essas experiências, histórias e práticas, introduzem novas questões e desacomodam conceitos tradicionais de ética e estética. Áreas e temáticas, anteriormente consideradas “menos dignas” de atenção acadêmica passam a ser foco de instituições educacionais e centros de estudo, abrangendo o âmbito privado e doméstico. Diversas formas de vivenciar o feminino e o masculino, família, relações amorosas, maternidade e paternidade, erotismo, prazer, pornografia e perversões sendo objeto de teses, livros, seminários e cursos (Louro, 2012).

Miskolci (2012), considera que *queer* seja, em termos políticos ou teóricos, uma terminologia que “surtiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente, associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais.” (Miskolci, 2012, p. 21).

O autor, ainda, destaca que a palavra “*queer*”, em inglês, se trata de um xingamento, e que a ideia de uma *Queer Nation* refletiria a noção de uma nação marginalizada. Assim, a teoria *queer* surge como uma reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS. A Teoria *queer* se diferencia dos estudos gays ao ir contra uma perspectiva que busca “apenas” se encaixar em padrões socialmente determinados. Recusando valores morais violentos e enriquecendo os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista, através do conceito de gênero, poderia, além de sofisticar o próprio feminismo, ampliar seu alcance (Miskolci, 2012).

Miskolci (2012), também, ressalta a importância de compreender a dinâmica da violência contra aqueles que adotam um gênero distinto do esperado, questionando o processo de classificação que leva a insultos e xingamentos. Essa violência ocorre tanto para quem sofre a injúria quanto para quem a testemunha, tornando-se, especialmente, relevante no espaço escolar, onde a compreensão da sexualidade é moldada pela vergonha e humilhação (Miskolci, 2012).

A teoria *queer* abraça a transgressão e a diferença, de forma que sejam exemplos sujeitos bissexuais e transgêneros e a forma como transitam na fronteira da

compreensão das categorias de gênero e sexualidade, despertando interesse e discussão no campo analítico. Assim, discute-se a própria construção do sujeito humano, através da compreensão e problematização dos aspectos históricos e culturais que alimentam a constituição social de homens e mulheres (Franco; Cicillini, 2016).

A teoria *queer*, então, sugere novas formas de compreender o conhecimento, o poder, a cultura e a própria Educação, se afastando dos enquadramentos que mantêm a lógica ocidental de subordinação social, além de instigar a contextualização das tensões produzidas na sociedade pelas diferentes possibilidades de construção do humano, que não se restringem a ser, exclusivamente, homem ou mulher. Ainda, apresenta a possibilidade de transitar entre os gêneros, através da desestabilização das concepções identitárias pré-determinadas, diluindo as concepções modernas de sujeito (Franco; Cicillini, 2016; Louro, 2004).

No campo do ensino, Henriques *et al.* (2007) apontam que:

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. (...) Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento (p.9).

Dessa forma, a inserção da teoria *queer* no campo educacional tem o potencial de ampliar as ferramentas de trabalho e a própria percepção de profissionais da educação quanto à realidade discente que venha a contrariar o perfil institucionalmente definido do alunado brasileiro (Franco; Cicillini, 2016).

Para tanto, um dos pontos de partida seria a problematização da heterossexualidade enquanto identidade sexual tida como normal. Isso ocorre uma vez que, enquanto matriz das hierarquizações de gênero e sexualidades que servem como base das relações sociais, a heterossexualidade atingiu o status de padrão, sendo invisibilizada quando se discute o tema, reforçando uma posição incontestável frente à sociedade (Louro, 2004; Miskolci, 2012; Franco; Cicillini, 2016).

Uma educação e um currículo *queer* estariam, então, direcionados para o processo de produção e acolhimento das diferenças, reconhecendo as identidades em um sentido mais amplo e ressaltando suas instabilidades (Franco; Cicillini, 2016),

sendo consequência do reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade e que, também, se fazem presentes no ambiente acadêmico. Assim, torna-se possível vislumbrar a universidade como espaço para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, como prevê a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Na sequência, será apresentado o Núcleo de Gênero e Diversidade da UFPel (NUGEN/UFPel), como iniciativa dessa instituição educacional para promover o acolhimento e o respeito à diversidade no seu contexto universitário, bem como colaborar para o combate à violência.

3.4.2 A violência de gênero na UFPel: contato com as diferenças

Considerando que o presente estudo visa abordar a questão da violência de gênero na UFPel, torna-se relevante destacar a existência do Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEN), criado através da Resolução nº. 22, do CONSUN, de 08 de novembro de 2019, vinculado à Coordenação de Inclusão e Diversidade (CODIN) que, por sua vez, está ligada ao Gabinete da Reitoria, da UFPel.

De acordo com os artigos 2º e 3º do seu Regimento, o NUGEN tem como princípios e diretrizes gerais:

Art. 2º O NUGEN tem como princípios norteadores: a construção de uma política institucional afirmativa no campo de gênero e diversidade sexual por um coletivo universitário alinhado em torno da criação de procedimentos, rotinas, protocolos, métodos de abordagem, de acolhida e de encaminhamento de demandas da comunidade universitária tendo como pressuposto a necessidade de um trabalho pautado no diálogo, na escuta, no encaminhamento solidário, no desenvolvimento de valores pautados na paz, na generosidade, no respeito, sensibilização e diálogo com as diferenças.

Art. 3º O NUGEN possui como diretriz geral: planejar e executar ações institucionais propositivas nas frentes da denúncia, comunicação, infraestrutura, formação e políticas afirmativas no campo de gênero e diversidade sexual, tendo como parâmetro a vinculação orgânica do ensino superior com o poder público, com a iniciativa privada, com organizações da sociedade civil e com os movimentos sociais. (UFPEL, 2019)

O Núcleo possui responsabilidade pelas práticas institucionais no campo de gênero e diversidade sexual, sendo encarregado pela elaboração e implementação de ações educacionais no interesse da administração, assim como dialogar com a comunidade universitária, acolhendo demandas e promovendo soluções, através do diálogo e do respeito às diferenças.

Ainda, como diretrizes específicas, o art. 4º traz:

Art. 4º O NUGEN tem como diretrizes específicas:

- I - Acolher e encaminhar denúncias oriundas da comunidade universitária;
- II - Divulgar, promover e fomentar ações desenvolvidas pela comunidade universitária;
- III - Planejar e executar ações no campo da formação;
- IV - Promover campanhas;
- V - Construir espaços de convivência e acolhimento;
- VI - Criar o I CONGEN: Congresso de Gênero e diversidade sexual da UFPel;
- VII - Realizar campanhas, eventos e debates sobre direitos da mulher e diversidade sexual;
- VIII - Criar uma ouvidoria de gênero;
- IX - Oferecer disciplinas sobre feminismos e diversidade sexual;
- X - Criar um coletivo LGBT na universidade. (UFPEL, 2019)

Isso demonstra que a UFPel possui posicionamento institucional e político de atenção às questões relacionadas à violência de gênero, dando destaque ao desenvolvimento e fomento de ações educacionais junto à sua comunidade, que visem a promoção de um ambiente de aprendizado livre de preconceito e violência.

Ademais, a simples existência de um Núcleo especializado e de uma política institucional positivada não garantem um efetivo impacto no combate à violência de gênero na Instituição. É preciso que este espaço seja conhecido e ocupado pela comunidade acadêmica, bem como que de fato promova ações educativas relevantes e de qualidade.

Em âmbito nacional, a Controladoria-Geral da União (CGU) disponibilizou, em 08 de março de 2023, um guia intitulado: Guia Lilás: orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal⁷, que traz orientações sobre o uso eficaz dos canais de denúncia de atos de assédio e discriminação na administração pública federal e oferece instruções para o tratamento apropriado das denúncias por parte dos agentes públicos.

O Guia Lilás contempla uma ampla gama de informações, desde o reconhecimento de comportamentos de assédio ou discriminação até as orientações relacionadas aos desdobramentos desses casos, englobando orientações tanto para denunciante quanto para acusadas/os. O Guia tem alcance amplo, aplicando-se tanto aos servidores públicos federais quanto aos órgãos e entidades públicas federais, entre as quais estão as instituições federais de educação superior (IFES),

⁷ <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/16385>

sendo exemplo, a UFPel.

Neste sentido, se destaca a recente promulgação da Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023, que instituiu o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. O Programa, também, se aplica a todas as instituições privadas em que haja a prestação de serviços públicos por meio de concessão, permissão, autorização, ou qualquer outra forma de delegação.

Em seu art. 4º apresenta os seguintes objetivos:

Art. 4º São objetivos do Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual:

I - prevenir e enfrentar a prática do assédio sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e de todas as formas de violência sexual nos órgãos e entidades abrangidos por esta Lei;

II - capacitar os agentes públicos para o desenvolvimento e a implementação de ações destinadas à discussão, à prevenção, à orientação e à solução do problema nos órgãos e entidades abrangidos por esta Lei;

III - implementar e disseminar campanhas educativas sobre as condutas e os comportamentos que caracterizam o assédio sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e qualquer forma de violência sexual, com vistas à informação e à conscientização dos agentes públicos e da sociedade, de modo a possibilitar a identificação da ocorrência de condutas ilícitas e a rápida adoção de medidas para a sua repressão. (Brasil, 2023).

As IFES estão inseridas entre as instituições que devem promover e implementar políticas de prevenção e enfrentamento contra todas as formas de violência sexual, bem como capacitar seus agentes e implementar e disseminar campanhas educativas que possibilitem a identificação de condutas ilícitas e a adoção de medidas para a sua repressão.

Em colaboração a essa postura propositiva no combate ao assédio, a Advocacia Geral da União (AGU) apresentou, em 15 de agosto de 2023, o Parecer n. 00001/2023/PG-ASSEDIO/SUBCONSUS/PGF/AGU⁸, que estabelece que a prática de assédio sexual é conduta gravíssima e deve ser punida com demissão, penalidade máxima prevista no Estatuto dos Servidores Públicos Federais (Lei nº 8.112/90).

⁸ <https://www.gov.br/agu/pt-br/comunicacao/noticias/parecer-da-agu-fecha-pena-de-demissao-para-casos-de-assedio-sexual-nas-autarquias-e-fundacoes-publicas-federativas/Parecern.01.2023.PGASSEDIO.SUBCONSUS.PGF.AGUUniformizaenquadramentojuridicodoassedioparaafinsdaresponsabilidadedisciplinar.pdf>

federativas/Parecern.01.2023.PGASSEDIO.SUBCONSUS.PGF.AGUUniformizaenquadramentojuridicodoassedioparaafinsdaresponsabilidadedisciplinar.pdf

No contexto da UFPel, esta pesquisa busca colaborar a partir da compreensão de mestras egressas dos Programas de Pós-Graduação em Direito e, em Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPel, que tenham trabalhado em suas dissertações com questões relacionadas à violência de gênero.

Assim, espera-se obter um mapeamento quanto ao entendimento destas pesquisadoras que, não apenas estudaram o tema, mas, também, possuem suas distintas experiências na UFPel, de modo a serem propositivas sobre ações educativas no combate à violência de gênero no contexto universitário.

Dessa forma, em seguida serão melhor apresentados os encaminhamentos metodológicos que compõe o trabalho realizado.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo, baseado no entendimento de que o objeto de estudo pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre, o pesquisador vai a campo e, através dos pontos de vista e perspectivas de pessoas envolvidas obtém os meios para analisar o fenômeno de uma perspectiva integrada (Godoy, 1997), sendo que, ainda, esclarece:

Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (Godoy, 1997, p.1).

Dessa forma, optou-se, como instrumento de busca, pelo questionário em formato digital, a ser aplicado por formulário elaborado e enviado através da ferramenta *Google forms*, com perguntas abertas e fechadas. Garantindo que as participantes possam contribuir de maneira mais flexível e confortável ao longo de um período estendido, e evitando qualquer possível constrangimento ou desconforto ao responder diretamente a um entrevistador, devido à natureza da pesquisa.

De modo geral, com relação à estruturação prévia do roteiro de perguntas, os questionários podem ser classificados como estruturados, semiestruturados ou abertos. De modo que:

Na estruturada o roteiro é bastante rígido, e ela é usada, principalmente, para a aplicação de questionários. Na semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões. Na entrevista não estruturada, o entrevistador apoia-se em vários temas e em algumas perguntas iniciais previstas para improvisar em função das respostas obtidas do entrevistado. Nela, o entrevistador é livre para desenvolver questões ao longo da entrevista. (Lima, 2016, p.27)

O material obtido através dos questionários será analisado, tendo como base a fundamentação teórica previamente construída e por meio da técnica de Análise de Conteúdo, que pode ser definida, nas palavras de Bardin (2011) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Para responder à pergunta de pesquisa, optou-se pela escolha de pesquisadoras Mestras egressas do Programa de pós-graduação em Direito – PPGD/UFPel e, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPel, que tenham dissertações publicadas que contemplam o tema “gênero”.

Ainda, é importante esclarecer que o PPGD/UFPel foi escolhido pelo fato desta pesquisa ser desenvolvida junto ao respectivo Programa, além de que as mestras egressas do PPGD/UFPel, que estudam direitos sociais e gênero, provavelmente, têm muito a contribuir com esta pesquisa. O PPGE/UFPel, por sua vez, foi escolhido pela natureza educacional inerente à instituição de educação superior e, assim como no PPGD, as mestras egressas também possuem o potencial de contribuir com o presente estudo. Ainda, ambos os PPGs pertencem à UFPel, que constitui o recorte espacial da presente pesquisa.

A escolha também se justifica, uma vez que estas pesquisadoras possuem conhecimento, por meio da pesquisa sobre questões de gênero, obtido no decorrer de sua formação em nível de mestrado, assim como conhecimentos e perspectivas empíricas em um determinado contexto, uma vez que, na condição de mulheres que realizaram pós-graduação na UFPel, estiveram imersas na realidade dessa Instituição educacional, por meio de suas pesquisas.

Ainda, destaca-se que enquanto estudantes de graduação da UFPel ou de outra Instituição, também viveram a realidade de serem mulheres universitárias e, dessa forma, possuem um conhecimento específico pela vivência, para além do aspecto científico, o que trará grande contribuição à presente pesquisa.

Louro (2007) nessa linha, argumenta que:

As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. (2007, p.121)

Neste contexto, é importante salientar que a escolha por mulheres pesquisadoras, egressas dos Programas de Pós-graduação selecionados, foi realizada considerando o mais alto nível de aprofundamento em pesquisa, em relação à graduação. Mesmo que o PPGE ofereça Doutorado, por um critério de isonomia, optou-se por selecionar apenas mulheres que sejam egressas de Mestrado, uma vez

que o PPGD/UFPel não oferece Doutorado até o momento.

Para selecionar as pesquisadoras que responderam ao questionário, foi realizada uma busca através do catálogo de dissertações e teses da CAPES⁹, repositório oficial de reconhecimento nacional, por meio dos indicadores: “violência”, “mulher”, “gênero”, conjuntamente com a aplicação de filtros para que fossem indicadas apenas as dissertações oriundas do Programas de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel.

Como recorte temporal será adotado o período entre março de 2017 (03/2017), início das atividades do PPGD/UFPel e março de 2023 (03/2023), provável período de defesas da turma de ingressantes do ano de 2021, sendo que, como resultado da busca, foram encontradas as seguintes dissertações, ordenadas conforme aparecem no repositório e distribuídas em ordem cronológica crescente:

PPGE/UFPel

Título da Pesquisa	Ano	Autor/a	Orientador/a
Rousseau: a educação da mulher e sua formação cívica	2017	Katia Aparecida Poluca Proenca	Neiva Afonso Oliveira
Oficina de diversidade: problematizando as relações de gênero na escola	2018	Patricia Luiza Goncalves Trindade	Jarbas Santos Vieira
Histórias de vida de mulheres idosas: um novo espaço de aprendizagem	2018	Vanise Regina Bitencourt Valiente	Marcia Alves Da Silva
As relações de gênero nas experiências das professoras de Língua Portuguesa	2018	Ani Camila Barcellos Pereira	Maristani Polidori Zamperetti
Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul	2019	Janaina Barela Meireles	Jarbas Santos Vieira
A Participação Feminina no Sindicato de Trabalhadoras/es em Educação: uma análise acerca do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO	2019	Carmen Beatriz Lubke Ucker	Valdelaine Da Rosa Mendes

Tabela 2: Mestras egressas do PPGE/UFPel
 Fonte: Elaborado pels pesquisadores (2023)

PPGD/UFPel

Título da Pesquisa	Ano	Autor/a	Orientador/a
---------------------------	------------	----------------	---------------------

⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

Justiça restaurativa e prisões: uma perspectiva de combate e prevenção à violência institucional.	2019	Aline Santestevan Oliveira Iribarrem	Bruno Rotta Almeida
A tutela penal e o enfrentamento da violência contra a mulher	2020	Inezita Silveira Da Costa	Bruno Rotta Almeida
O direito ao desenvolvimento sustentável e as práticas de consumo pelas redeiras da cidade de Pelotas/RS	2020	Naiade Iria Cardoso Goncalves	Olga Maria Boschi Aguiar De Oliveira
Feminicídio: uma análise do papel dos atores do Sistema de Justiça Criminal no acesso à justiça das vítimas a partir da perspectiva de gênero	2020	Taisa Gabriela Soares	Ana Clara Correa Henning
A vulnerabilidade educacional de mulheres encarceradas sob a perspectiva da Criminologia da Libertação associada à Colonialidade de Gênero	2020	Daniela Cristien Silveira Mairesse Coelho	Valmor Scott Junior
O direito social à educação em escolas públicas sob o enfoque da violência estrutural contra a mulher	2021	Tatiana Afonso Oliveira	Valmor Scott Junior
Acesso das mulheres à justiça: uma reflexão sobre intervenções educativas com autores de violência doméstica	2021	Juliana Lazzaretti Segat	Valmor Scott Junior

Tabela 3: Mestras egressas do PPGD/UFPeI

Fonte: Os pesquisadores (2023)

Contudo, considerando a necessidade de garantir a viabilidade, a qualidade e a análise em profundidade, para que a presente pesquisa seja concluída com êxito, espera-se obter a participação de aproximadamente 3 (três) mestras egressas de cada um dos Programas de Pós-Graduação escolhidos, totalizando 6 (seis) entrevistadas.

Com esse intuito, os convites serão enviados em etapas, utilizando como critério a maior proximidade do tema das dissertações trabalhadas pelas mestras egressas com o tema da presente pesquisa. Para realizar esta escolha, serão analisados os resumos das dissertações, disponíveis tanto no catálogo da CAPES quanto nos sites institucionais dos programas^{10 11}, para criação de uma ordem decrescente de aproximação com o tema.

¹⁰ <https://wp.ufpel.edu.br/ppqd/>

¹¹ <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/>

Assim, após convidadas para participar da pesquisa, caso não haja aceite em 14 dias, novos convites serão realizados às mestras seguintes, de acordo com a ordem pré-estipulada uma vez que, em maior ou menor grau, todas as dissertações selecionadas apresentam proximidade com esta pesquisa.

Importante informar que, uma vez que a pesquisa envolve seres humanos, o projeto de dissertação foi enviado à Plataforma Brasil para análise junto ao Comitê de Ética, da Faculdade de Medicina, da UFPel, sendo aprovado seu teor e desenvolvimento, por meio do Parecer Consubstanciado n. 6.231.953.

Considerando as informações apresentadas, a presente pesquisa está organizada em três etapas:

Primeira etapa:

Trata-se da fase exploratória, sendo delimitados os aspectos centrais que direcionarão as demais etapas. Assim, foi determinado o tema a ser estudado; a caracterização do problema de pesquisa, que deverá ser respondido ao final do trabalho; a hipótese, que será ou não comprovada; os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Ainda na fase exploratória, foi construído o referencial teórico, que deverá embasar a pesquisa. Para tanto, foram apresentadas algumas questões relacionadas à violência de gênero e ao direito à educação, com enfoque no contexto universitário e nas ações educativas para o combate à violência contra as mulheres. De forma concomitante, considerando o referencial teórico em formação, foi decidido que mestras egressas do PPGD/UFPel e do PPGE/UFPel serão entrevistadas na próxima etapa.

Segunda etapa:

Trata-se do trabalho de campo, através de questionário em formato digital, com instrumento de aplicação pelo Google forms, com mestras egressas do Programa de Pós-Graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel.

Por se tratar de questionário, inicialmente será desenvolvido o roteiro que deverá conter questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, com espaço para novos questionamentos de acordo com cada situação específica, sendo

posteriormente submetidos, juntamente com as demais informações e documentos exigidos, ao Comitê de ética institucional, da UFPel, para fins de possibilitar a realização desta etapa.

A escolha de aplicação de questionário por meio do *Google forms* foi adotada pelos seguintes motivos: entendimento de que as respondentes terão mais liberdade e comodidade para inserir suas contribuições dentro de um maior período de tempo, ao contrário da entrevista, presencial ou online, que possui um recorte de tempo específico de realização, sem a mesma flexibilidade que o questionário pelo *Google forms*; evitar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto que poderia surgir em responder perguntas diretamente a um homem, dada a natureza da presente pesquisa.

Terceira etapa:

Trata-se do tratamento do material alcançado na etapa anterior, relacionando-o com o referencial teórico construído na fase exploratória, a fim de atender os objetivos e responder o problema de pesquisa proposto.

O conjunto de informações obtido na etapa empírica, por meio da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, via *Google Forms*, junto às mestras egressas dos programas de Pós-Graduação em Direito, e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPel, que tenham estudado temas relacionados ao gênero em suas dissertações, serão analisadas a partir de uma abordagem indutiva e de uma análise qualitativa, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Na análise de conteúdo são buscadas as ações que visam à explicitação e organização do teor das mensagens, bem como à expressão desse conteúdo. O foco da análise de conteúdo é, então, a escrita destas pessoas, sendo a dimensão individual e atual da linguagem (Bardin, 2011).

Assim, os dados serão tratados e analisados em categorias e subcategorias, que serão definidas posteriormente tendo como base os objetivos específicos da presente pesquisa, a fim de viabilizar a discussão com relação aos aspectos centrais na fase exploratória.

Após a análise das respostas obtidas, frente aos objetivos propostos, utilizando-se da análise de conteúdo, os resultados serão apresentados e a pesquisa será concluída.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa busca associar a base teórica apresentada à análise das informações obtidas através da aplicação de questionário online, com auxílio da ferramenta Google forms. Para responder o formulário, foram enviados um total de 12 (doze) convites a mestras egressas da UFPel, sendo 6 (seis) do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), e 6 (seis) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

A escolha dessas mestras ocorreu por meio da plataforma de teses e dissertações disponibilizada pela CAPES, com auxílio da aplicação de alguns filtros já informados, visando localizar as mestras que abordaram, predominantemente, em suas dissertações questões de gênero.

Uma vez selecionadas as participantes e após aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, o questionário online foi encaminhado, por e-mail, inicialmente em 18/08/2023, individualmente às participantes. Após dois novos disparos de e-mail, em 24/08/2023 e 28/08/2023, para reforçar o convite para participação na pesquisa, foram respondidos 5 (cinco) formulários.

Em momento anterior, refletiu-se sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com o mesmo número de participantes de ambos os Programas de Pós-Graduação, motivo pelo qual foram enviados e-mails de convite para 6 mestras egressas de ambos os Programas. Entretanto, após os três disparos de e-mail com os convites, o retorno dos formulários respondidos alcançou um número expressivamente maior de respondentes egressas do PPGD, conforme segue.

Após realizado o retorno dos questionários respondidos, as respostas foram organizadas de forma a criar unidades de análise e interpretação, separadas em 4 (quatro) Blocos que, por sua vez, foram divididas em categorias e, em alguns casos, subcategorias, que se relacionam com os objetivos específicos. A categorização seguirá o procedimento por caixas, no qual “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados.” (Bardin, 2011, p.149). Este sendo “aplicável no caso de a organização

do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos.” (Bardin, 2011, p.149).

O Bloco 1 apresenta o perfil das participantes, não gerando categorias de análise, uma vez que não se relaciona diretamente com os objetivos da pesquisa. O Bloco 2, referente à temática da violência de gênero, foi dividido em quatro categorias. O Bloco 3 (três), por sua vez, refere-se ao direito à educação e ações educativas, dividido em duas categorias, sendo que a primeira conta com duas subcategorias para qualificar a análise. Por último, o Bloco 4, dividido em duas categorias, visa elencar e discutir as proposições das pesquisadoras respondentes.

Para manter o sigilo das identidades das participantes, em respeito aos compromissos éticos assumidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as respondentes passarão a ser denominadas da seguinte forma: Mestra 1, Mestra 2, Mestra 3, Mestra 4 e Mestra 5.

5.1 PERFIL DAS PESQUISADORAS

Preliminarmente à análise das categorias e subcategorias, convém apresentar o perfil das participantes, a partir de informações trazidas no questionário. O perfil inclui informações referentes à formação em nível de graduação; instituição; ano em que completou a graduação; formação em nível de mestrado; ano de conclusão; temática da pesquisa; e se realizou ou está realizando nova pós-graduação.

Quanto à formação em nível de graduação, três das respondentes possuem formação em direito: Mestra 2, Mestra 3 e Mestra 5. Quanto as demais participantes, há indícios de equívoco nas respostas, pois, embora o questionamento fosse “Qual a sua formação em nível de graduação?”, a resposta registrada pela Mestra 1 foi: *Mestre em Educação*. Enquanto a Mestra 4 respondeu: *Mestre*. Dessa forma, não foi possível inferir o curso de graduação das participantes Mestra 1 e Mestra 4.

No que se refere à instituição em que concluíram suas graduações, as participantes Mestra 1, Mestra 2, e Mestra 3 afirmaram ter concluído esta etapa de seus estudos junto à UFPel, enquanto a Mestra 4 realizou sua graduação na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), e a Mestra 5 indicou ter realizado a graduação na Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA).

Quanto ao ano em que concluíram suas graduações, o seguinte retorno foi alcançado:

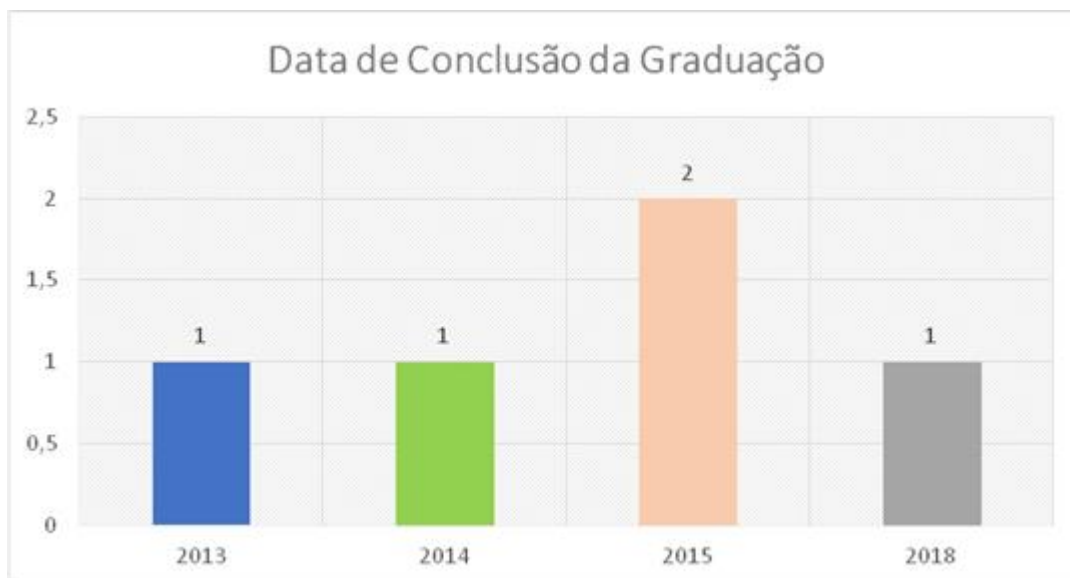


Figura 1: Data de conclusão da graduação das respondentes
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

As entrevistas responderam da seguinte forma: Mestra 1: 2013; Mestra 2: 2018; Mestra 3: 2014; Mestra 4: 2015; e Mestra 5: 2015.

As perguntas, também, questionaram o curso, ano e instituição em que as entrevistadas realizaram suas graduações, de modo a identificar o período e os locais em que vivenciaram suas primeiras experiências no ambiente universitário, uma vez que estas vivências foram tão, ou mais, importantes para a formação de sua compreensão sobre a realidade das mulheres na universidade, bem como do próprio enfrentamento às questões de gênero pelas instituições, quanto o conhecimento adquirido por meio de suas pesquisas.

Na sequência, as perguntas foram direcionadas à pós-graduação, uma vez que as pesquisadoras foram selecionadas justamente através de indicadores que localizaram suas pesquisas junto ao PPGD e ao PPGE, ambos da UFPel. O convite foi enviado para o total de 12 (doze) pesquisadoras, sendo 6 (seis) de cada um dos Programas. Deste número total, apenas 5 (cinco) participaram, sendo 4 (quatro) delas egressas do PPGD e 1 (uma) do PPGE.



Figura 2: Formação das respondentes em nível de mestrado
 Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Quanto à data de conclusão do mestrado, as seguintes informações foram fornecidas: Mestra 1: 2017; Mestra 2: 2021; Mestra 3: 2021; Mestra 4: 2020; e Mestra 5: 2020. Isto demonstra que as pesquisas realizadas são recentes, com uma pesquisa concluída nos últimos sete anos e as demais nos últimos quatro anos.



Figura 3: Ano de conclusão do Mestrado das respondentes
 Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Posteriormente, foi solicitado às pesquisadoras que explicassem brevemente a temática de suas dissertações de mestrado. Entretanto, estas respostas não serão apresentadas, uma vez que possibilitam a fácil identificação das participantes, ferindo

o compromisso ético de sigilo das identidades, sendo que se optou por apenas fazer referência que, entre as pesquisas realizadas, existem temas como, por exemplo, acesso das mulheres à justiça; relações de gênero na educação e; impactos da colonialidade nas relações de gênero. Por óbvio, a propriedade decorrente do o conhecimento obtido por meio da autoria destas pesquisas as qualifica, sobremaneira, para contribuírem com o presente estudo.

O formulário também questionou às participantes se haviam cursado, ou se estariam cursando, uma nova pós-graduação, sendo que as respondentes mencionaram a realização de especializações e doutorados. Duas das participantes não realizaram nova pós-graduação até o momento do retorno dos seus formulários respondidos.

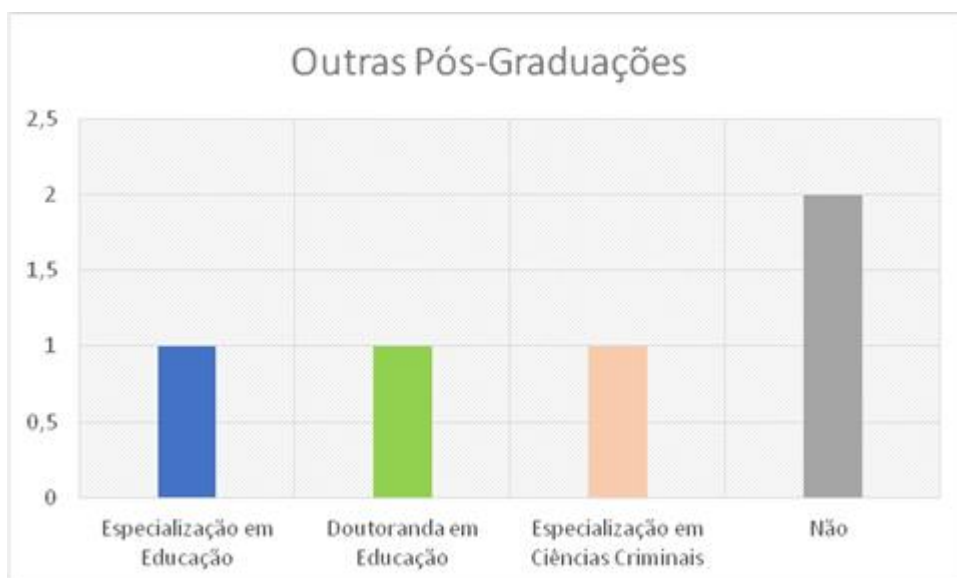


Figura 4: Dados sobre pós-graduação das respondentes
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Em síntese, apresenta-se recorrente, entre as respondentes, serem graduadas na Faculdade de Direito/UFPel, sem outras pós-graduações, além do mestrado acadêmico, também, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito, da UFPel, concluído entre os anos 2020 e 2021.

Diante destas informações, resta finalizada a apresentação e análise referente ao perfil das participantes, sendo oportuno avançar para as respostas referentes ao segundo bloco de perguntas.

5.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Nesta etapa, foram analisadas as respostas do Bloco 2 de perguntas, com enfoque na identificação da perspectiva das participantes sobre temáticas de gênero, violência, e suas repercussões no contexto universitário. Para tanto, considera-se a relação desta etapa com os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa: apresentar a violência de gênero e ações educativas no contexto universitário e analisar como Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, entendem a violência. Assim, foram elaboradas quatro categorias de análise, abrangendo as perguntas de 1 (um) a 5 (cinco), sendo: Conceito de gênero; Conceito de violência de gênero; Violência no contexto universitário; e Casos de violência de gênero.

5.2.1 Categoria 1: Conceito de gênero

Esta categoria possibilitou a análise das respostas enviadas pelas participantes à seguinte pergunta: *“O que você entende por gênero?”*. As respostas revelaram uma riqueza de perspectivas sobre essa temática, reforçando seu caráter complexo e multifacetado. Neste contexto, se faz importante resgatar Connell e Pearse (2015) os quais mencionam que o gênero deve ser tratado de modo multidimensional, pois refere-se, diretamente, à identidade, ao trabalho, ao poder e à sexualidade de forma interligada (Connell e Pearse, 2015).

Nessa perspectiva, ressalta-se o entendimento de gênero exarado na resposta da Mestra 3:

Muito brevemente, entendo gênero como uma construção social, cultural e histórica, uma estrutura social que organiza relações entre os corpos em uma sociedade. Entendo que os processos de construção de gênero são dinâmicos e ocorrem, sobretudo, nas interações entre relações de poder, relações de acumulação de capital, normas e instituições, subjetividades, discursos e linguagem. (Mestra 3)

Por outro lado, a Mestra 5 faz uma crítica às subdivisões excessivas dentro dos movimentos sociais relacionados ao gênero:

Hoje, temos uma visão mais ampla de gênero que merece seu lugar na ciência, ainda que particularmente eu enxergue algumas dificuldades dentro de movimentos sociais em razão das subdivisões atuais. Há uma fragmentação excessiva que está 'dividindo' lutas comuns. (Mestra 5)

Dessa forma, emerge a necessidade de refletir a partir da perspectiva da interseccionalidade, como uma “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002).

Enquanto as outras respostas buscam explicar e contextualizar o gênero de maneiras diversas, a resposta da Mestra 4 oferece uma percepção tradicional e binária, sugerindo apenas a existência de “*masculino e feminino*” sem adentrar na complexidade do conceito de gênero. Portanto, essa resposta da Mestra 4 tem conteúdo distinto das demais respostas.

Outras respostas apresentam ideias de destaque, sendo identificadas as seguintes:

Construção Social/Cultural: ideia de que o gênero é uma construção social ou cultural é mencionada nas respostas de Mestra 2 e Mestra 5, sendo ideia recorrente entre as respondentes;

Identidade de Gênero: o termo “identidade” em relação ao gênero é mencionado uma vez na resposta da Mestra 1;

Atribuição de Papéis de Gênero: a ideia de atribuição de papéis de gênero e a performance dos estereótipos de gênero é mencionada, também, uma vez na resposta da Mestra 2.

As respostas das participantes Mestra 1 e Mestra 2 trazem as ideias de identidade e papéis de gênero, para as quais cumpre resgatar o esclarecedor ensinamento de Connell e Pearse (2015):

Assim, não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-los apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana (2015, p.39).

Diante disto, considerando a análise das respostas, pode-se afirmar que, embora a gama de estereótipos que permeiam os papéis de gênero sejam frutos de construção e imposição social, o gênero contempla as construções feitas pelos próprios sujeitos, abrindo espaço para diferentes formas de reconhecimento opostas às imposições sociais.

5.2.2 Categoria 2: Conceito de violência de gênero

A compreensão da violência de gênero é fundamental para o avanço na superação das desigualdades de gênero, assim como para o fortalecimento das medidas de combate dessa mazela social. Com esse objetivo, a segunda pergunta do Bloco 2, foi "O que você entende por violência de gênero?". As respostas obtidas revelam, mais uma vez, uma diversidade de perspectivas, sendo que três ideias sobressaem às respostas apresentadas pelas participantes, quais sejam:

A primeira ideia versa sobre: Diminuição com Base no Gênero. A ideia de diminuir alguém com base em seu gênero é mencionada pelas Mestra 2 e pela Mestra 4, sendo que a Mestra 2 define violência de gênero como um "conjunto de ações" que diminuem o valor das mulheres em comparação aos homens, abrangendo aspectos sociais e pessoais. Essa definição engloba uma variedade de comportamentos, desde pensamentos até diferenças de oportunidades.

A Mestra 4, por sua vez, descreve violência de gênero como situações em que uma pessoa é diminuída devido ao seu gênero, situações que menciona estarem presentes em sua experiência pessoal como advogada.

Situações em que você é diminuído pelo teu gênero. Como advogada já vivenciei situações vexatórias que nunca aconteceriam com um advogado homem. (Mestra 4)

As diferenciações impostas entre homens e mulheres repercute em posições destoantes, em praticamente todos os setores da sociedade (Connell; Pearse, 2015), inclusive em situações profissionais e no mercado de trabalho.

A segunda ideia refere-se a Ações e Discriminações. A menção de "ações" e "discriminações" como formas de violência de gênero é trazida pela Mestra 2 e pela Mestra 5.

Qualquer ato que resulte no constrangimento de uma identidade de gênero, levando em consideração o aspecto amplo de "violência" - física, moral, psicológica, patrimonial, sexual... (Mestra 5).

A terceira ideia consiste na subjugação e restrição da identidade de gênero. A ideia de subjugação com base no gênero e a restrição da identidade de gênero são mencionadas pela Mestra 3, sendo relacionada à submissão de pessoas devido ao seu gênero ou identidade de gênero.

As respostas das participantes abordam a violência de gênero de maneiras variadas, refletindo uma compreensão abrangente desse fenômeno. Entretanto, uma compreensão que se apresenta em todas as respostas é a de que a violência de gênero abrange várias práticas, não limitada à violência física.

Esse entendimento é relevante, uma vez que grande parte da violência contra as mulheres ocorre por meio de manifestações subjetivas, simbólicas, através de atos não facilmente identificados como violência. Assim, o assédio, a coerção, a desqualificação intelectual ou a agressão moral, por exemplo, não são reconhecidos pela sociedade e, muitas vezes, nem mesmo pela vítima (Data Popular/ Instituto Avon, 2015).

Na sequência, são apresentadas, analisadas e discutidas as respostas das participantes sobre a violência de gênero nas universidades.

5.2.3 Categoria 3: Violência no contexto universitário

Esta categoria analisou as respostas das participantes concernentes a duas perguntas: “Você considera que existem casos de violência de gênero, praticadas contra mulheres, no contexto universitário?”, e “Durante a sua experiência como estudante em instituições de educação superior, tanto de graduação quanto de pós-graduação, você tomou conhecimento de casos de violência de gênero contra mulheres?”. As respostas revelam uma percepção consistente de que existe violência de gênero praticada contra mulheres no contexto universitário. Todas as cinco participantes responderam afirmativamente a ambas as perguntas, indicando um consenso sobre a presença desse problema.

A Mestra 4 oferece uma perspectiva mais detalhada, ao compartilhar uma experiência pessoal, destacando que essas situações podem envolver desrespeito, invalidação e um tratamento diferenciado com base no gênero.

Sim, acredito que mulheres são desrespeitadas e invalidadas só por serem mulheres, já fui humilhada por professoras que nunca falaram uma vírgula na cara de um aluno homem (Mestra 4).

Estas respostas reforçam a importância da adoção de medidas no combate à violência de gênero no ambiente universitário, dadas as cifras numéricas expressivas de casos de violência contra mulheres em universidades (Almeida, 2017).

Em continuidade da análise, a próxima categoria analisa o relato das respondentes sobre situações de violência de gênero ocorridas no ambiente universitário.

5.2.4 Categoria 4: Casos de violência de gênero

As participantes, ao serem questionadas sobre possuírem conhecimento de casos de violência de gênero contra mulheres durante seu período de estudo em instituições de educação superior, também foram perguntadas sobre a forma como estes casos de violência teriam ocorrido.

As pesquisadoras compartilharam experiências pessoais e observações sobre discriminação, assédio sexual, assédio moral, deboches, silenciamento e hostilidade baseada no gênero. Essas narrativas, mais uma vez, ressaltam a importância de conscientização, educação e mudanças nas instituições de educação superior, de modo a criar ambientes seguros e inclusivos para todas as pessoas, independente do gênero.

Da análise conjunta das respostas das cinco participantes, foram elencadas 4 (quatro) considerações centrais, sendo:

1. A violência de gênero no ambiente universitário é generalizada e persistente, afetando muitas mulheres em diferentes contextos:

Sim, várias. Ficaria inviável descrever aqui todas. (Mestra 2)

Sim. Discriminações diversas [...] (Mestra 3)

2. A discriminação e o assédio são problemas significativos, contribuindo para um ambiente tóxico e prejudicial:

[...] assédio sexual em diversos contextos, assédio moral usando como "armas" os atributos femininos, deboches utilizando aspectos do gênero feminino, comentários de diminuição do valor da mulher, violência física a militantes feministas, entre outras. Violência de gênero ocorre todos os dias. Não são eventos pontuais. (Mestra 2)

Esses foram alguns dos tantos motivos que me levaram a desistir de prosseguir na carreira acadêmica. No fim é só adoecimento sem reconhecimento. (Mestra 5)

3. A falta de reconhecimento e a pressão para provar o valor acadêmico são experiências comuns que podem afetar negativamente a saúde mental e o bem-estar das estudantes e pesquisadoras:

Lembro de ter ficado constrangida com tamanha hostilidade e envergonhada... Penso que se eu fosse homem, não teria falado com tanta grosseria. (Mestra 1)

Existe uma falsa "aceitação", que é encenada no nosso cotidiano, mas que em momentos de necessidade evidencia nossa falta de "voz". Quando ganhamos uma oportunidade, não somos merecedores. Quando vencemos, não fizemos mais do que a nossa obrigação. Tive que fazer o quádruplo do que meus colegas, a fim de conseguir um bom resultado. (Mestra 5)

4. A interseccionalidade das opressões, incluindo questões de raça e orientação sexual, reflete diretamente na complexidade das experiências no ambiente acadêmico:

Não só contra mulheres, mas também e principalmente contra mulheres não-brancas e/ou lésbicas. (Mestra 5)

Com base nestas quatro ideias centrais, pode-se compreender que a violência de gênero permeia de forma generalizada as relações no ambiente acadêmico. As diversas formas de discriminação, a falta de reconhecimento e a pressão desproporcional com base no gênero, além da prática reiterada de casos de assédio sexual e moral, contribuem sobremaneira para a formação de um ambiente prejudicial às mulheres. Isso reflete uma realidade alarmante em que a violência de gênero não é um problema isolado, mas um fenômeno sistêmico que afeta estudantes e pesquisadoras na academia.

As experiências compartilhadas pelas participantes, que incluem assédio, discriminação e pressão constante, destacam a necessidade urgente de abordar essas questões no ambiente universitário. O assédio sexual e moral, bem como comentários impróprios e silenciamentos, contribuem para a criação de um ambiente tóxico, que pode ter sérios impactos na saúde mental e no bem-estar das mulheres.

Estas práticas reiteradas agredem e excluem as mulheres no convívio universitário, impactando no seu desempenho acadêmico, podendo levar à evasão e, conseqüentemente, em prejuízos em suas carreiras profissionais (Almeida, 2017).

Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Avon¹², 36% das mulheres entrevistadas relataram não ter participado de alguma atividade na universidade por medo de sofrer violência.

Além disso, a interseccionalidade das opressões, mencionada por algumas participantes, enfatiza a complexidade das experiências no ambiente acadêmico. As mulheres negras e/ou pertencentes à comunidade LGBTQIA+¹³ enfrentam desafios adicionais e múltiplas formas de discriminação, que tornam o ambiente universitário, ainda, mais hostil.

As diferentes formas de violência e preconceito sofridas pelas mulheres fazem com que a violência afete mulheres de forma distinta. Isso ocorre porque “a discriminação contra as mulheres é resultante de relações desiguais de gênero, mas também de raça-etnia, classe, crença, sexualidade, nacionalidade, deficiência, entre outras.” (Catoia; Firmino; Severi, 2020)

Ainda, cumpre destacar excerto da resposta da Mestra 5, onde indica diferenciação entre as formas de violência praticadas contra graduandas e pós-graduandas, sendo que, na pós-graduação, a violência estaria presente através de cobranças desproporcionais e diferenciadas com base no gênero, enquanto, na graduação, o assédio sexual seria a forma mais evidente de violência.

*Também, somos vistos como pesquisadores que apenas podem investigar determinados tipos de temas, todos relacionados ao “nosso grupo”. Fui bolsista capes e passei por situações horríveis, envolvida em diversas situações desagradáveis. A pior coisa que me aconteceu foi a bolsa. Parecia que eu tinha que provar que merecia todos os dias, já que por um descuido a pessoa que “deveria ter recebido” acabou não preenchendo os requisitos da documentação. **Esses são os tipos de violência na pós. Durante a graduação essas violências são assédios de diversos professores, que mandam mensagens, fazem convites, constrangem sexualmente...** (Mestra 5) (grifo nosso)*

¹² Data Popular/Instituto Avon. Violência contra a mulher no ambiente universitário. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão e ONU Mulheres, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra-a-mulher-no-ambiente-universitario-data-popularinstituto-avon-2015/>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

¹³ A presente pesquisa reconhece a legitimidade do uso das diferentes siglas utilizadas ao se referir à comunidade LGBTQIA+, como LGBT, LGBT+, LGBTQIAP+, LGBTQIAPN+, dentre outras. Entretanto, por constatar que a sigla LGBTQIA+ parece ser a mais utilizada em materiais acadêmicos, optou pelo seu uso neste trabalho. A critério de esclarecimento, a sigla traz as seguintes representações expressas: L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Transexuais, Transgêneros e Travestis; Q: Queer; I: Intersexo. Sendo que o uso do símbolo de soma “+” ao final da sigla é para que todos compreendam que a diversidade de gênero e sexualidade é fluida e pode mudar a qualquer tempo, representando, assim, as demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Para corroborar, a Mestra 3 relata uma situação específica que vivenciou em sua graduação, sem que, naquele momento, tenha definido o ato como uma violência de gênero.

[...] no meu caso específico, sofri durante a graduação, há muitos anos; professor perguntou em frente a toda turma porque toda loira gosta de ver a coisa ficar preta - na época, eu era muito jovem e não tinha noção do absurdo que é isso, fiquei calada e não soube o que responder, tampouco consegui me insurgir. Hoje reconheço como uma violência de gênero [...] (Mestra 3).

Estas respostas constataam o reforço na intimidação para denunciar a violência sofrida, por medo de serem culpabilizadas, especialmente, quando a violência é cometida por professores ou colegas no ambiente universitário (Freitas, 2016), sendo que, neste contexto, cabe resgatar excerto do voto do Ministro Rogério Schietti Cruz, na importante decisão exarada pelo Superior Tribunal de Justiça, em 2019, na qual a sexta turma entendeu que o crime de assédio sexual pode ser caracterizado quando cometido por professor contra estudante:

ignorar a notória ascendência que o mestre exerce sobre os pupilos é, equivocadamente, desconsiderar a influência e, mormente, o poder exercido sobre os que admiram, obedecem e, não raro, temem aquele que detém e repassa o conhecimento. (Brasil, 2019, p.13)

Neste aspecto, verifica-se que há uma relação de poder e uma justificativa viável para contemplar o critério da hierarquia na criminalização por assédio sexual, em caso de violência sexual praticado por um professor contra uma estudante.

Outro ponto de destaque presente nas respostas concerne ao perfil do homem autor de violência. Nas respostas de quatro participantes foram apresentados relatos, em que os agressores foram professores.

*[...] lembro de um episódio comigo. Algo que deveria ter sido corriqueiro, mas penso que por ser mulher, recebi uma resposta extremamente ríspida do **Coordenador** [...]* (Mestra 1) (grifo nosso)

[...] assédio moral de professores homens contra alunas mulheres [...] silenciamentos - professores que não querem falar sobre gênero. (Mestra 3)

Sim, professores debocharam do meu atestado psiquiátrico/psicológico invalidando a minha dor (Mestra 4)

Durante a graduação essas violências são assédios de diversos professores, que mandam mensagens, fazem convites, constrangem sexualmente... (Mestra 5)

Diante destas respostas, se faz importante destacar que estes relatos não são, necessariamente, representativos de todas as experiências no ambiente acadêmico, uma vez as escolhas metodológicas, especialmente quanto ao número de participantes, não visaram tal objetivo.

Também não é objetivo presente pesquisa determinar o perfil do autor de violência no ambiente universitário. Entretanto, merece destaque que “professores” são mencionados em quatro das cinco respostas, o que pode representar uma urgência na abordagem incisiva das instituições com relação aos seus docentes.

5.3 DIREITO À EDUCAÇÃO E AÇÕES EDUCATIVAS

Após analisar as respostas das participantes com relação a suas compreensões sobre bases conceituais de temas como gênero e violência de gênero, o Bloco 3, por sua vez, apresenta perguntas que indagaram às pesquisadoras sobre aspectos mais práticos, se valendo de suas experiências enquanto mulheres e pesquisadoras.

Nesta etapa, com foco nos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa: apresentar a violência de gênero e ações educativas no contexto universitário e; analisar como Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, entendem a violência de gênero no contexto universitário, emergiram duas categorias, sendo que a primeira, denominada: Atos de violência em âmbito universitário, será desdobrada em duas subcategorias: Ato de violência; e Ato de violência: o agressor, com o intuito de qualificar a análise dos resultados.

A segunda categoria possui como título: Ações educativas sobre violência de gênero, e, também, será desdobrada em uma subcategoria, intitulada: Ações educativas sobre violência de gênero na UFPel, trazendo a análise sobre a percepção das participantes para a realidade da UFPel.

5.3.1 Categoria 1: Atos de violência em âmbito universitário

Esta categoria será dividida em duas subcategorias, para que a análise possa ser mais bem direcionada e gerar melhores análise. A primeira subcategoria irá

analisar, conjuntamente, as respostas enviadas às perguntas 1 e 2 do Bloco 3, quais sejam: “A ocorrência de casos de violência de gênero prejudica a formação das estudantes na universidade? Explique” e “Sobre o entendimento do ato ser violento, a mulher estudante, compreende que está em situação de violência? Explique.”

A segunda subcategoria, por sua vez, irá analisar as respostas da pergunta 3: “O homem que agride, compreende seu ato? Explique.” Este configura um importante questionamento, especialmente, no ambiente acadêmico, uma vez que a resposta pode reforçar a importância da educação de gênero direcionada ao público masculino.

5.3.1.1 Subcategoria 1: Ato de violência

As respostas das participantes revelaram o consenso de que a violência de gênero prejudica significativamente a formação das estudantes na universidade.

Sim. É de se esperar que sofrer violências diárias acabe prejudicando o rendimento, os estudos, as pesquisas. Para levar uma investigação adiante precisamos de uma mente sã. Sem isso, tudo fica mais complicado. (Mestra 5)

Da mesma forma, o referencial teórico desta pesquisa, também, demonstra que a perpetuação de casos de violência provoca sérios prejuízos na formação acadêmica e profissional das estudantes que, ao se sentirem desconfortáveis em diversas situações com colegas e professores, acabam por trancar cadeiras (disciplinas), diminuir seu rendimento acadêmico, entre outras consequências (Almeida, 2017).

Em análise às respostas, foram identificados quatro principais motivadores de prejuízo:

1. Desmotivação: as estudantes se sentem desmotivadas devido à violência de gênero, pois acabam por duvidar de si mesmas e de suas capacidades, o que pode resultar em uma relutância em se expor na sala de aula, submeter trabalhos ou participar ativamente da vida acadêmica.

Sim, pois pode causar constrangimento e, por consequência, vontade de desistir de conviver com pessoas que nos tratam mal. (Mestra 1)

Com certeza. Desmotiva a continuidade dos estudos [...] (Mestra 3)

2. Insegurança: embora o ambiente universitário gere a expectativa de um espaço social seguro para todos os frequentadores, especialmente estudantes, observou-se que, não raramente, ocorrem incidentes de diferentes formas de violência física, sexual, psicológica, racial, de gênero e de orientação sexual, sendo que muitas vezes essas formas de violência estão interligadas e relacionadas entre si, criando um ambiente de insegurança àquelas que fazem parte de grupos mais vulneráveis (Santos, 2019, p. 19).

Há, também, aspectos como medo de transitar na região da universidade de noite, assédio em festas universitárias.. (Mestra 2)

A insegurança, também, é um aspecto presente nas respostas, no sentido de falta de confiança na própria capacidade, motivada pelos casos de discriminação e violência, como relata a Mestra 3:

no nível subjetivo, faz com que nós duvidemos de nós mesmas e da nossa capacidade, gera insegurança, muitas vezes faz com que não nos exponhamos manifestando posições em aula, não queiramos submeter trabalhos, pelo medo de não serem bons o suficientes, e assim por diante.(Mestra 3).

3. Dificuldade de ascensão: as relações de poder, que reproduzem a cultura de subordinação e desvalorização das mulheres frente aos homens, é fonte das mais diversas formas de violência contra mulheres (Catoia; Firmino; Severi, 2020), sendo que dificulta sua ascensão:

Sim, pois mulheres precisam enfrentar um "obstáculo" social a mais, que é simplesmente o seu gênero. (Mestra 2)

[...] dificulta a ascensão das mulheres em ambientes vistos como masculinos; (Mestra 3)

Assim, uma vez que se baseiam em assimetrias de cunho social embasadas uma superioridade do masculino frente ao feminino (Bandeira, 2014), a incidência de mais desafios à ascensão de mulheres no ambiente acadêmico, em relação aos homens, se mostra como mais uma consequência dessas violências.

4. Discriminações diversas: a adoção de ações para reprimir toda forma de discriminação contra as mulheres é de suma importância para o combate à desigualdade nas mais diversas instâncias. Isso é reforçado pelo objetivo 5, na Agenda 2030, o qual pretende alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as

mulheres e meninas. Para tanto, aponta em direção à necessidade de acabar com todas as formas de discriminação e eliminar todas as formas de violência de gênero nas esferas pública e privada, com observância às suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade (IPEA, 2019).

São constantemente invalidadas em suas colocações por colegas homens que as entendem como inferiores. (Mestra 2)

Além disso, no tocante à discriminação de mães, acho que a ausência de um olhar para essa questão, ausência de compreensão por parte de profs e cursos, faz com que muitas abandonem os estudos. O mesmo, imagino, com relação a outras discriminações contra mulheres, como por raça, etnia e deficiência. (Mestra 3)

No que se refere à compreensão da violência de gênero, as respostas revelaram diversos aspectos, sendo oportuno apresentar os quatro mais recorrentes, sendo:

1. Falta de Conscientização Imediata: Nem todas compreendem, imediatamente, que estão em situação de violência. Em alguns casos, essa compreensão ocorre após o evento ou muito tempo depois.

[...] Muitas vezes, só nos damos conta da violência depois que essa já aconteceu - as vezes, como no meu caso, muito tempo depois - ou quando contamos para outras pessoas e estas nos apontam a violação. (Mestra 3)

2. Alertas: Assim como mencionado pela Mestra 3, no excerto anterior, outras participantes também expuseram que, mesmo quando não perceberam imediatamente a violência, foram alertadas por amigas ou colegas, o que contribui com uma posterior compreensão da situação.

Eu posso falar por mim, demorei pra entender mesmo com muitas amigas me alertavam que o que eu estava vivendo não era correto, não era ético (Mestra 4)

3. Manifestações Sutis da Violência: A violência de gênero pode se manifestar de maneira sutil e acumulativa, o que pode dificultar a identificação imediata.

Muitas vezes, o ato violento se manifesta e gera de imediato um constrangimento, a “sensação de violência”. Outras, vão se acumulando em sutilezas que acarretam em consequências no longo prazo, como por exemplo a preferência em parcerias com homens, o convite para palestras direcionado aos homens, o exageradíssimo reconhecimento de trabalhos medianos de colegas homens, enfim...

currículo. Não há como crescer academicamente se não temos parcerias para agregar currículo. (Mestra 5)

4. Naturalização de Comportamentos: Algumas mulheres não têm consciência de que sofrem violência de gênero devido à naturalização de certas situações em suas vidas. No entanto, a conscientização sobre essas questões pode ocorrer no ambiente universitário.

[...] Muitas vezes por não saberem o que é ou por não terem consciência de que sofrem essas violências. Mas não saber da violência não impede de sofrê-la. Como a violência de gênero é socialmente enraizada, muitas mulheres entendem certas situações como "normais" da vida de uma mulher. Porém, muitas mulheres já têm essa consciência, sim. Pelo que vejo, essa consciência vem crescendo no ambiente universitário. Condutas toleradas há 10 anos hoje não são mais. O problema não está resolvido, longe disso, mas felizmente grupos mais conscientes e diversificados têm interessado na universidade e levantado certas questões. (Mestra 2)

As respostas indicam que a violência de gênero é uma preocupação permanente no ambiente acadêmico, afetando, não apenas a formação, mas também o bem-estar emocional e psicológico. A discriminação baseada em gênero, raça, etnia e maternidade são fatores que afetam a permanência das mulheres na academia, merecendo a abordagem de maneira proativa pelas instituições educacionais.

Não raras vezes, as situações de violência são compreendidas como naturais e inerentes às relações entre o sexo masculino e o sexo feminino. Para modificar essa realidade é essencial desenvolver a compreensão de que não são as características biológicas que justificam o emprego da violência. "São os papéis sociais impostos a mulheres e homens, reforçados por culturas patriarcais que estabelecem relações de dominação e violência entre os sexos" (Teles; Melo, 2017, p. 114).

A igualdade entre os gêneros deve, não apenas ser discutida em todos os níveis educacionais, como também, objeto de capacitação específica para todos os atores envolvidos com as violações aos direitos das mulheres (Teles; Melo, 2017). Ainda, as respondentes reforçam que, muitas vezes, há falta de conscientização imediata sobre a violência de gênero, inclusive, entre as vítimas, o que acaba por reforçar a necessidade de educação e sensibilização permanentes sobre esses aspectos na educação superior.

5.3.1.2 Subcategoria 2: Ato de violência: o agressor

A questão da compreensão do ato violento pelo agressor é crucial para entender a dinâmica da violência de gênero. As respostas enviadas pelas cinco mestras participantes na pergunta 3 (três) revelam perspectivas variadas sobre a capacidade do agressor de compreender a violência realizada. Assim, quanto a pergunta inicial, se o homem agressor compreende seu ato, extraiu-se o seguinte resultado:

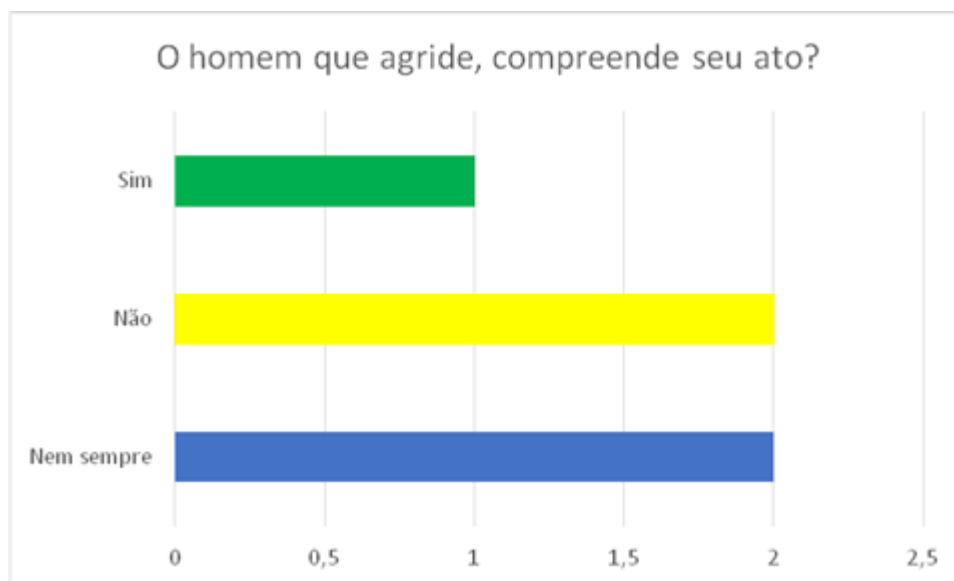


Figura 5: Impressão das respondentes sobre a compreensão do agressor
 Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

De acordo com o gráfico, apenas, uma das participantes afirmou que os homens, certamente, compreendem a sua realização de um ato de violência, sendo que ela afirma: “Antigamente eu pensava que não”. Isto foi recorrente nas respostas, configurando um entendimento geral entre as participantes de que, muitas vezes, falta aos homens consciência da gravidade e das consequências de suas ações no que tange à violência de gênero. Uma razão principal para esta falta de compreensão dos homens aparece nas respostas de três participantes.

Neste processo, a naturalização dos atos violentos praticados por homens apresenta-se nas seguintes respostas:

Penso que não, pois age como se fosse normal tal atitude. (Mestra 1)

Como eu disse acima, por ser uma violência enraizada, algumas pessoas confundem como atos naturais [...] (Mestra 2)

A Mestra 3 apresenta sua resposta de forma convergente. Contudo, amplia a problemática da naturalização, trazendo a compreensão de naturalização da violência como resultante da masculinidade hegemônica:

Nem sempre. Acho que a construção da masculinidade hegemônica, configuração de masculinidade ainda muito presente na universidade, faz com que essas violências sejam naturalizadas, integrem o repertório de socialização masculina. (Mestra 3)

Essa naturalização constitui os homens desde a infância, sendo senso comum a educação para que respondam demandas contrárias aos seus anseios por meio de uma comunicação violenta e prática de atos violentos.

Na maioria dos países, meninos são estimulados a participar de esportes competitivos em que a dominação física é incentivada. Além de, não raramente, sofrerem pressão de pais e amigos para que sejam corajosos e implacáveis, sob a ameaça de serem taxados como frágeis, afeminados ou homossexuais. A capacidade de realizar atos violentos se torna um recurso social para se afirmarem como homens na sociedade (Connell e Pearse, 2015).

Cotidianamente, estas diferenciações são naturalizadas como consequências esperadas das diferenças biológicas entre homens e mulheres, em desproveito da reflexão sobre a influência de questões sociais, históricas e políticas (Almeida, 2020).

Cumpram destacar que a Mestra 4 e a Mestra 5 trazem uma perspectiva diversa, ao mencionarem que, muitas vezes, as agressões também são cometidas por mulheres. Na resposta exarada pela Mestra 5, foi apresentada uma ideia de repetição de padrões violentos, e considera que uma mulher agredida, acabaria por reproduzir essa conduta em relação a outras mulheres, como consequência dos traumas sofridos.

Há mulheres que praticam essas violências, mas acredito que neste caso seja muito mais por também terem vivido experiências traumáticas no seu período. Acabam repetindo padrões (Mestra 5).

A presente análise destaca a importância de abordar a conscientização de gênero e a educação sobre a violência, a fim de desafiar os estereótipos de gênero e promover uma cultura de respeito e igualdade. Além disso, ressalta a necessidade de uma abordagem abrangente na análise da violência de gênero, reconhecendo que tanto homens quanto mulheres podem estar envolvidos em comportamentos

violentos, além de que a compreensão desse “funcionamento” é fundamental para ações de prevenção e repressão da violência.

5.3.2 Categoria 2: Ações educativas sobre violência de gênero

Com base no fato de que o direito à educação é, também, um direito instrumental, através do qual se têm condições de entender e lutar pelos demais direitos (Segalla e Kiefer, 2015), as participantes foram questionadas da seguinte forma: A universidade é um espaço de exercício do direito à educação. Para você, a universidade pode colaborar para o combate à violência de gênero? Explique.

De modo geral, as respostas refletem que a universidade pode desempenhar um papel importante na conscientização e educação sobre violência de gênero, sendo que apenas uma das pesquisadoras se manifestou de forma negativa sobre essa possibilidade.

Acredito que não (Mestra 4)

Entretanto, apesar de compreender que a universidade pode colaborar com o combate à violência, outras participantes demonstraram uma visão pessimista com relação à realidade atual das instituições de educação superior, como pode ser observado no seguinte excerto da resposta da Mestra 5:

Acredito que sim. [...] No entanto, vejo como um grande óbice que o “poder” na academia geralmente está concentrado na mão de poucos, justamente os violentos. Um único violento com poder, tem a capacidade de interferir negativamente na carreira de muitas acadêmicas. Tenho uma visão muito pessimista sobre esse assunto. **A academia nos moldes em que se encontra atualmente não é um instrumento libertador. É um ambiente repressivo, violento e hostil.** Há muito mais possibilidades de transformação fora do ambiente acadêmico do que dentro dele. [...] (Mestra 5) (Grifo nosso).

Neste sentido, Almeida adverte que “a universidade **deveria** ser um espaço de liberdade e de consciência crítica à reprodução de todas as formas de poder.” (Almeida, p.391. grifo nosso). Assim, ao considerar o caráter social do direito à educação e as bases para sua garantia, a existência de uma cultura de abusos e violências, que não somente agridem como excluem as mulheres, exige a ampliação da compreensão das formas de agressão e das políticas de enfrentamento por parte das instituições (Almeida, 2017) (grifo nosso).

Uma perspectiva diversa é apresentada pela Mestra 3. Ela argumenta que o ambiente universitário é diversificado e propício para debates e enfrentamento das desigualdades de gênero que ocasionam violência. Esse entendimento enfatiza a função da universidade na construção de perspectivas igualitárias.

Com certeza. O ambiente universitário é muito fértil, muito diverso, para debates de enfrentamento às violências de gênero. A universidade é uma instituição, e como tal, está situada nessas relações de poder que formam pessoas, opiniões e podem (des)construir desigualdades de gênero que levam a violências. (Mestra 3).

Nesse contexto, cabe resgatar que, apesar de ser retratar o contexto social em que está inserida, a universidade possui a vantagem de ser um espaço de produção de conhecimento, e, assim, é capaz de exercer grande influência sobre essa mesma sociedade (Santos, 2019).

Considerando que a universidade possui potencial de atuação na colaboração ao combate à violência de gênero, especialmente e além, do seu próprio espaço físico acadêmico, em seguida, são analisadas as considerações das participantes quanto as ações educativas promovidas pela UFPel.

5.3.2.1 Subcategoria 1: Ações educativas sobre violência de gênero na UFPel

Essa subcategoria propõe a análise direcionada ao conhecimento e à opinião das pesquisadoras participantes com relação a ações educativas sobre violência de gênero promovidas pela UFPel durante o período em que foram estudantes dessa instituição. Para tanto, as entrevistadas responderam se tiveram conhecimento de ações deste tipo e, em caso afirmativo, foram solicitadas a narrar como foram estas ações.

Inicialmente, a análise revela que algumas das Mestras não tiveram conhecimento de ações educativas específicas relacionadas à violência de gênero durante sua passagem pela UFPel. Esse fato pode indicar uma lacuna na divulgação de iniciativas e/ou indica a pouca oferta de ações educativas sobre a temática, sendo que, entre as participantes, três mencionam não ter acesso a tais ações (Mestra 1, Mestra 2 e Mestra 3).

Ainda que não tivessem conhecimento de ações educativas sobre a temática, organizadas pela UFPel, a Mestra 3 menciona o oferecimento de uma oficina sobre masculinidades e violências durante uma semana acadêmica. Embora essa ação

fosse organizada por ela, a participação ativa em iniciativas desse tipo pode ser considerada como sinal de engajamento com a temática de gênero.

Não. Eu ofereci uma oficina para conversar sobre masculinidades e violências em uma semana acadêmica, e também participei de eventos que tratavam sobre, mas estas organizadas por professores/as e não como uma ação educativa institucionalizada. (Mestra 3)

Por outro lado, a análise apresenta que, para aquelas que tiveram conhecimento de ações educativas, essas experiências se concentraram, principalmente, na pós-graduação.

Na graduação, de forma específica, apenas as ações do coletivo Nosotras. No mestrado, havia disciplina sobre a temática de gênero: a da professora Olga Oliveira. A da professora Fernanda Bestetti também tocava muito nesse tema. Nas outras disciplinas, alguns seminários eram sobre essa temática. Porém, era uma discussão sempre bem-vinda e acolhida. Já na graduação, era totalmente desencorajado falar sobre isso, quem tentava era reprimido por vários colegas e professores. (Mestra 2)

Por fim, a Mestra 5 compartilha experiência relacionada a uma palestra com uma professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ainda, que não tenha certeza a respeito da natureza do evento: gênero ou violência de gênero. Ela, também, faz uma observação crítica, sugerindo que, muitas vezes, a organização de ações educativas recai sobre aqueles que, ironicamente, podem ser vistos como parte do problema.

Se não me engano tivemos uma palestra com uma professora da UFAL. Só não me recordo se era sobre gênero apenas, ou sobre violência de gênero. De qualquer forma, quando há ações educativas, geralmente são organizadas pelos próprios violentadores, isso quando não são ministradas pelos mesmos. É uma situação muito delicada. Os que mais falam sobre exclusão, violência, etc e etc são os que mais praticam ela dentro do ambiente acadêmico.

As respostas das participantes revelam uma variedade de experiências e percepções sobre a presença de ações educativas sobre violência de gênero na UFPel, mas que permitem extrair duas conclusões. Inicialmente, a UFPel promoveu poucas ou nenhuma ação educativa sobre violência de gênero durante os períodos em que as participantes foram estudantes; num segundo momento, caso a UFPel tenha promovido ações, a divulgação não foi amplamente difundida, de modo a atingir toda a comunidade acadêmica.

Importante considerar que algumas das entrevistadas cursaram graduação e pós-graduação na UFPel, o que, considerando o curso de Direito, com duração de 6

(seis) anos, somado aos 2 (dois) anos de mestrado, totalizam 8 (anos) de experiências acadêmicas junto à UFPel, sem conhecimento da promoção de ações educativas sobre violência de gênero. Em contrapartida, todas as participantes afirmaram ter conhecimento da ocorrência de atos de violência durante seu tempo de estudantes na universidade.

5.4 PROPOSIÇÕES DAS MESTRAS EGRESSAS

Nesta etapa, para analisar as respostas das perguntas do Bloco 4, foram adotadas duas categorias, com o intuito de contemplar o terceiro objetivo específico da presente pesquisa, o qual consiste em analisar as proposições de Mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da UFPel, sobre ações educativas capazes de combater a violência de gênero no contexto universitário.

5.4.1 Categoria 1: Sugestão de ações educativas: contexto universitário

A análise desta categoria ocorrerá sobre as respostas das seguintes perguntas do instrumento: Considerando sua dissertação de mestrado e vivências até o presente momento, você entende que a promoção de ações educativas pode contribuir no combate à violência de gênero contra mulheres na universidade?; Que ações educativas você sugere para universidades de modo geral? Por quê?

A primeira pergunta foi elaborada de modelo fechado, disponibilizando às participantes três alternativas: Sim; Não; Talvez. Enquanto a segunda pergunta, de modelo aberto, possibilitou que as entrevistadas discorressem sobre suas considerações.

As respostas das pesquisadoras à primeira questão deste Bloco apresentam um entendimento otimista das participantes com relação à possibilidade de contribuição de ações educativas no combate à violência de gênero no ambiente universitário.

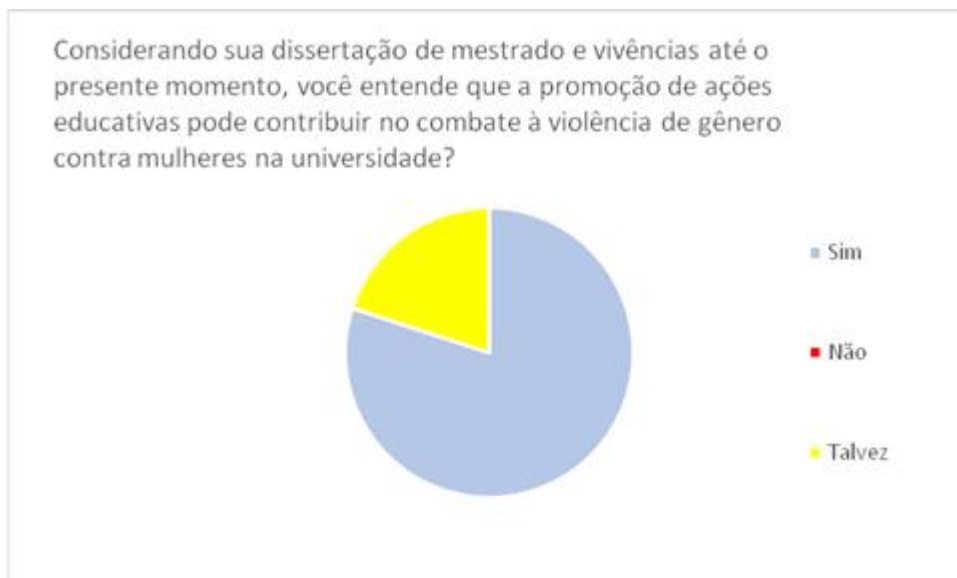


Figura 6: Considerações sobre a contribuição de ações educativas no combate à violência de gênero em universidades

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Com apenas uma resposta “Talvez”, registrada pela Mestra 5, e quatro respostas “Sim”, emanadas pelas demais participantes, pode-se considerar que, na compreensão das respondentes, ações educativas possuem um potencial transformador nas experiências vivenciadas na universidade e, de modo reflexo, na sociedade. Isto vai ao encontro do que ensina Libâneo (2006), quando menciona: “através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.”

Na sequência, as participantes apresentaram sugestões de ações educativas que poderiam ser adotadas por instituições de educação superior para combater a violência de gênero contra mulheres, sendo que as respostas apontam diversas ações educativas, incluindo a inclusão de temas de gênero nos currículos, a formação de professores, a criação de uma ouvidoria nos cursos, o acompanhamento psicológico, a organização de rodas de conversa com vítimas e a promoção do diálogo sobre a temática.

Ao analisar as respostas foram extraídas 6 (seis) sugestões que serão apresentadas. A critério de esclarecimento, optou-se por considerar que “grupos de diálogos”, “diálogos abertos” e “rodas de conversas” podem ser consideradas como uma única sugestão, dada a semelhança da natureza das propostas.

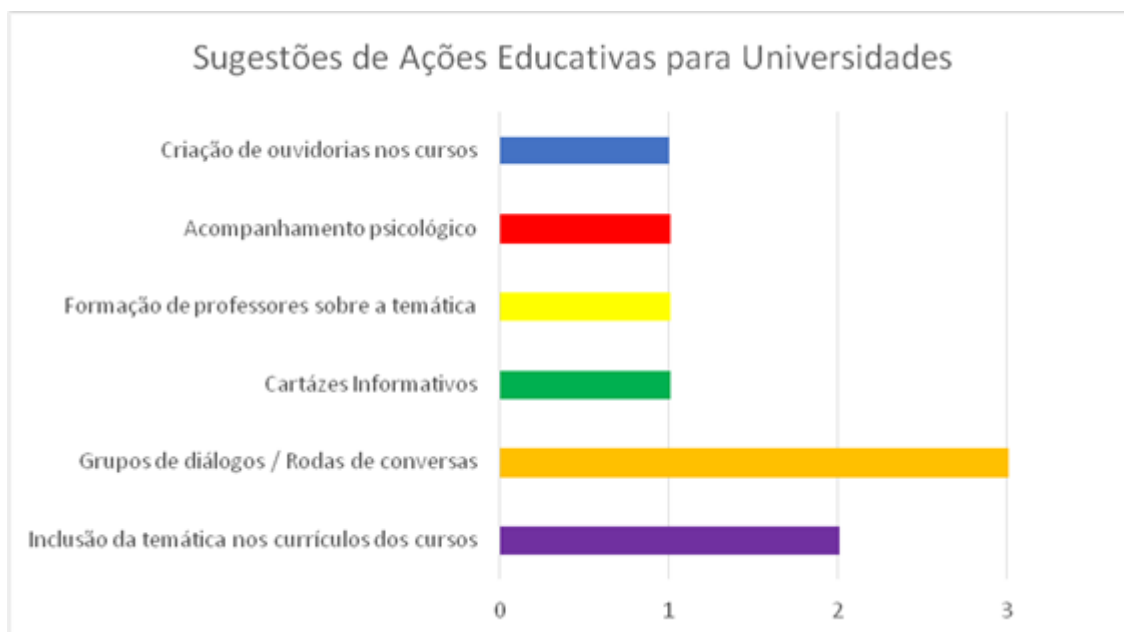


Figura 7: Sugestões de ações educativas para Universidades
 Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Este gráfico apresenta a promoção o diálogo sobre violência de gênero, seja através de grupos ou rodas de conversas, como sugestão mais recorrente entre as participantes, em três das cinco respostas.

Também, acho que deveriam ter grupos de diálogo sobre essas questões, dentro dos cursos - de modo que sejam mais conhecidos e acessíveis aos alunos/as (Mestra 3).

Ouvidoria do curso, acompanhamento psicólogo... **Diálogos abertos** (Mestra 4) (grifo nosso).

Rodas de conversas com vítimas de violência no ambiente acadêmico. Organizadas por vítimas. Acredito que compartilhar experiências possa “dar nome” ao que passamos e potencializar nossa permanência nesse ambiente. (Mestra 5).

Embora as ações possam/devam ser promovidas pelas instituições, a resposta apresentada pela Mestra 5, também, inclui na presente discussão, medidas que sejam adotadas pela comunidade acadêmica.

A segunda proposta mais recorrente consiste na inclusão da temática da violência de gênero no currículo dos cursos, especialmente, em nível de graduação.

Discutir tais temáticas ao longo da graduação, não esperar que apenas quem tem interesse em pós-graduação discuta. As cadeiras do primeiro semestre poderiam incluir tal temática em alguns pontos de seu currículo. Um seminário, por exemplo, que é apenas uma parcela de uma cadeira, já pode contribuir para abrir a mente das pessoas e não passarem toda a graduação naturalizando comportamentos violentos. (Mestra 2)

Penso que seria necessário que os currículos de todos os cursos trouxessem essa questão, que é essencial para que no longo prazo consigamos prevenir esse fenômeno na sociedade. (Mestra 3)

Importante considerar que a Lei nº 11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha, traz em seu teor, como uma das diretrizes para orientar a promoção de políticas públicas no combate à violência contra as mulheres, os currículos escolares de todos os níveis educacionais, com ressonância para conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia, e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Contudo, não apenas os currículos, como, também, as normas, os materiais didáticos, a linguagem utilizada, todas as etapas do processo educacional devem ser revistas, pois refletem diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, sendo constituídos por essas distinções. Todas essas dimensões precisam ser colocadas em questão, uma vez que “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.” (Louro, 2007).

De modo geral, as participantes enfatizaram a relevância da conscientização sobre a violência de gênero, prevenção contra a naturalização de comportamentos violentos, apoio às vítimas. Entretanto, para promoção da equidade e do respeito às diferenças, provavelmente seja necessário promover mudanças de mentalidade e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, abrangendo desde os professores em sala de aula, até os responsáveis pelas políticas nacionais de ensino (UNESCO, 2019).

Através destas considerações é possível constatar a relevância de ações educativas assertivas no combate à violência contra a mulher no ambiente universitário. Dessa forma, convém direcionar a análise ao âmbito da UFPel.

5.4.2 Categoria 2: Sugestão de ações educativas: UFPel

Após serem questionadas quanto às sugestões de ações educativas para universidades, as participantes foram convidadas a apresentar propostas que entendam necessárias à UFPel, para o combate à violência de gênero contra mulheres nesta instituição, por meio da seguinte pergunta: A partir de sua experiência com a realidade da UFPel, que tipo de ações educativas você considera que podem contribuir no combate à violência de gênero nessa instituição? Por quê? Sendo que as sugestões das participantes foram extraídas e elencadas na tabela que segue:

Sugestões de Ações Educativas para a UFPel
Conversa com docentes
Docentes devem se posicionar contrários à violência de gênero
Docentes devem acolher, respeitar e apoiar vítimas
Formação de docentes sobre a temática
Formação para estudantes ingressantes
Grupos de Reflexão com estudantes
Rodas de Conversa com estudantes
Grupos de apoio às vítimas

Figura 8: Sugestões de ações educativas para a UFPel
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2023)

Ao analisar as respostas é possível observar a ênfase em várias estratégias que abordam a formação e o diálogo, especialmente, entre docentes e discentes. Com base nessas estratégias, as propostas serão agrupadas em três itens para análise: envolvimento dos docentes, formação inicial e contínua e foco nas vítimas.

1. Envolvimento dos Docentes

A preocupação com o posicionamento ou omissão de docentes está presente nas respostas de 4 (quatro) das 5 (cinco) participantes, o que demonstra a grande relevância atribuída às atitudes de docentes na criação de um ambiente seguro para estudantes mulheres de modo geral.

Acredito que uma conversa com os docentes da Universidade seria bem interessante. (Mestra 1)

Docentes se colocarem à disposição para auxiliar em questões de violência de gênero. Pois as alunas se sentem desencorajadas pela posição hierárquica. E digo docentes de cada unidade, não somente na reitoria. Digo o seu/sua professor(a) entrar em aula deixando claro que aquele ambiente acadêmico não tolera violência de gênero e que está pronto/a e apta/a a combater qualquer evento nesse sentido. (Mestra 2)

Formação de professores/as [...] (Mestra 3)

Eu acho que os professores que discordam desse tipo de atitude não se impõe, não há regras e limites qdo quem está no poder quer oprimir (Mestra 4)

Docentes não devem, apenas, ministrar aulas sobre o tema, mas demonstrar comprometimento com a não tolerância à violência de gênero. Isso pode ser realizado

por meio da criação de um ambiente em que estudantes sintam que podem se expressar sem receio e buscar apoio.

Bell hooks (2019) destaca a importância da postura adotada por educadoras/es para um ambiente educacional democrático, afirmando que o corpo docente deve romper com a ideia de uma universidade corporativa distanciada do mundo real, buscando sempre visualizar a formação como uma parte integrante das experiências de vida de estudantes.

Assim, ao considerar que nos campi universitários existem casos de violência física, sexual, psicológica, racial, de gênero, de orientação sexual, entre outras (Santos, 2019), a omissão de professores e professoras perante essa realidade tende a contribuir com a perpetuação dessa realidade violenta e prejudicial, especialmente, para discentes pertencentes a grupos em situação de vulnerabilidade.

2. Formação inicial e continuada

A formação de docentes e discentes é mencionada como uma estratégia para combater a violência de gênero, sendo que inclui não apenas sensibilizar docentes sobre o tema, mas preparar discentes desde o início de sua jornada acadêmica. A ideia é de que a conscientização sobre questões de gênero seja incorporada ao currículo e ao ambiente acadêmico.

Formação de professores/as e alunas/os, no primeiro ano sobretudo. Grupos de reflexão sobre questão de gênero com alunos/as ingressantes. (Mestra 3)

As participantes reforçam a necessidade da promoção de uma educação inclusiva. Ainda, considerando a diversidade como elemento basilar da educação, as instituições, apenas, cumprirão sua função através da aceitação e promoção das diferenças (Segalla e Kiefer, 2015).

A realização de grupos de reflexão e rodas de conversa é sugerida como estratégia eficaz de promoção para o diálogo aberto sobre questões de gênero. Esses espaços permitem que os estudantes compartilhem suas experiências, discutam problemas e adquiram conhecimento, sendo útil, também, sensibilizar a comunidade acadêmica e fornecer apoio às vítimas.

3. Foco nas Vítimas

A ideia de reunir vítimas de violência de gênero em grupos de apoio ou rodas de conversa configura uma abordagem interessante. Isso pode ajudar as vítimas a compartilharem suas experiências, encontrarem apoio mútuo e ressignificar suas experiências, além de permitir que suas perspectivas influenciem as ações educativas.

Acredito que na Ufpel também possam ser rodas de conversa. Grupos de apoio. (Mestra 5)

O acolhimento e a disseminação da informação sobre as diversas formas de violência e sobre os meios institucionais de recebimento de denúncias é importante, uma vez que a maioria dos comportamentos lesivos ocorre sem que as lesadas tenham consciência do dano causado. A não compreensão da violação enseja a não reação, bem como, a não reparação do dano contra o responsável (Santos, 1996).

Entretanto, a instituição não pode ignorar os prejuízos psicológicos e educacionais gerados em uma situação de violência, sendo necessário, também, adotar a promoção de ações de acolhimento e aconselhamento, a fim de possibilitar um espaço seguro e propenso à prática educacional.

Em resumo, as ações educativas sugeridas pelas participantes para combater a violência de gênero na UFPel enfatizam a formação, o envolvimento ativo de docentes, a criação de espaços de diálogo e o foco nas vítimas. Essas estratégias vislumbram um ambiente acadêmico seguro, inclusivo e consciente das questões de gênero. No entanto, é importante reconhecer os desafios na implementação dessas ações e a necessidade de superar resistências internas e externas à mudança.

Diante dos resultados apresentados e analisados, convém resgatar o problema de pesquisa para apresentar possibilidade(s) que possam respondê-lo: Considerando mestrass egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, como estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir no combate à violência de gênero no contexto universitário?

Neste sentido, a análise das respostas das participantes revela uma série de considerações. Inicialmente, a partir das respostas das Mestras respondentes, constata-se que a violência de gênero apresenta-se no contexto da UFPel. As participantes relataram experiências que abrangem desde discriminação até casos de assédio sexual e moral. A diversidade de vivências compartilhadas demonstra que as

Mestras compreendem que se trata de um problema generalizado e persistente, que afeta negativamente a experiência acadêmica de mulheres na universidade.

A influência da violência de gênero se estende de maneira significativa à formação acadêmica e ao bem-estar das estudantes. A violência gera insegurança e inibe a participação ativa em atividades acadêmicas. Além disso, a pressão excessiva para demonstrar o potencial acadêmico configura em uma experiência que afeta a saúde mental das estudantes/pesquisadoras.

Outro aspecto fundamental, que emerge da análise, refere-se à interseccionalidade das opressões. Algumas Mestras enfatizam que raça e orientação sexual agravam as experiências de violência de gênero, com destaque para a complexidade da questão no contexto acadêmico.

A análise, também, indica que a compreensão da violência de gênero pode ser limitada, pois, segundo as respondentes, nem sempre as vítimas reconhecem prontamente o ato como violento. No entanto, observa-se um aumento na consciência a respeito entre as estudantes mais jovens, sinalizando uma tendência positiva.

No que concerne sobre como as Mestras propõem ações educativas, verificam-se diversas propostas, sendo que destacam a importância de discussões sobre aspectos de gênero desde os primeiros semestres da graduação. Isso poderia ser realizado por meio da inclusão de tópicos de gênero em disciplinas iniciais, seminários e grupos de reflexão.

A formação de professores é apontada como crucial, a fim de evitar que perpetuem a violência de gênero e para que saibam como lidar com casos de violência. Além disso, a criação de grupos de apoio é proposta como ação capaz de combater a violência de gênero no ambiente acadêmico, fornecendo um espaço seguro para discussões e partilha de experiências.

A análise das respostas, também, revela desafios na implementação de ações educativas: resistência de alguns professores e estudantes, bem como concentração de poder nas mãos de poucos, o que pode interferir, negativamente, como óbice, em iniciativas de combate à violência de gênero. Além disso, algumas mestras destacam a necessidade de envolver as mulheres em situação de violência, na discussão e na criação de espaços seguros para compartilhar experiências. Isso aponta para uma abordagem baseada na participação ativa destas mulheres.

As Mestras compreendem que o combate à violência de gênero no contexto acadêmico requer uma abordagem multidimensional. Isso inclui a conscientização, a educação, o apoio às vítimas e a promoção de uma cultura de igualdade. As propostas de ações apresentadas refletem o anseio de promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e seguro, reconhecendo as complexas experiências e opressões que as mulheres enfrentam. Essa abordagem é fundamental para promover a igualdade de gênero, o combate à violência de gênero e construir um ambiente universitário acolhedor para todas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da caminhada que constitui esta pesquisa, foram apresentados vários aspectos sobre a complexidade relacionada ao gênero, à violência de gênero e à educação superior, com base nas contribuições teóricas e nas respostas das participantes, sendo que a pesquisa destacou a importância de abordar gênero e violência de gênero no contexto universitário e as respostas das Mestras forneceram argumentos valiosos sobre a percepção e experiência em relação a ações educativas e à violência de gênero nesse contexto.

Embora o número de respondentes não tenha correspondido ao esperado, respostas robustas trouxeram informações relevantes para a promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, igualitário e seguro. O objetivo geral desta dissertação ao analisar, a partir de mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, de que modo estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir para o combate à violência de gênero no contexto universitário, configura-se numa necessária escolha de estudo.

Todavia, é importante destacar que a trajetória que levou até a entrega desta pesquisa também trouxe diversos desafios, dentre os quais, dois merecem destaque neste momento da escrita. Inicialmente, o fato de a pesquisa ser realizada por um homem cis e discutir a temática de gênero, em específico, da violência contra as mulheres, foi um constante motivo de reflexão, preocupação e mais responsabilidade. Nesse aspecto, o apoio das colegas mestrandas auxiliou sobremaneira para que o estudo não fosse descontinuado ou houvesse mudança significativa na temática.

Neste contexto, após as discussões propostas pelos membros da banca, por ocasião da qualificação, juntamente com os direcionamentos sempre qualificados pelo professor orientador, foi possível encontrar o caminho mais adequado para, com responsabilidade e dedicação, realizar e concluir esta dissertação.

O segundo desafio refere-se ao baixo número de Mestras respondentes, especialmente, no que concerne aos convites realizados às mestras egressas de um dos dois programas de pós-graduação escolhidos, sendo que foram enviados doze convites por e-mail, seis para cada um dos dois Programas. A intenção hipotética inicial foi obter respostas de pelo menos três egressas de cada um dos Programas,

de modo a possibilitar um recorte isonômico entre as propostas das mestras em direito e das mestras em educação. Todavia, apenas uma das seis convidadas do PPGE respondeu ao formulário, enquanto a maioria das convidadas do PPGD encaminhou suas respostas, o que tornou adequado considerar todas as respostas, de ambos os Programas, de modo a não adotar nenhum critério numérico de escolha.

Mesmo com estes desafios que se apresentaram durante o processo, a alta qualidade das respostas corresponde ao volume de conteúdo esperado e possibilitou a análise consistente, atendendo, no ponto de vista do pesquisador, a produção do conhecimento com credibilidade científica e com potencial para contribuir com a função social da educação/universidade. Com base nessas análises, pode-se afirmar que ações educativas podem desempenhar um fator desencadeador na conscientização, prevenção e repressão à violência de gênero no contexto acadêmico.

Ainda, destaca-se que foram apresentadas propostas para o combate à violência na UFPel, incluindo a necessidade de fortalecer a educação de gênero e a formação de docentes e estudantes, bem como a promoção de mudanças culturais e organizacionais nas instituições de ensino superior. A criação de espaços seguros e acolhedores para vítimas de violência de gênero, como rodas de conversa e grupos de apoio se mostra também uma proposta bastante promissora para promover a igualdade de gênero no ambiente acadêmico.

Por meio desta pesquisa é possível afirmar que a promoção da conscientização, através de ações educativas, apresenta-se com potencial para combater a violência de gênero e promover a igualdade de gênero na educação superior, desde que realizada de forma responsável, com participação ativa de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com o respeito às diferenças e com especial atenção à elaboração de ações eficientes de combate à violência de gênero.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Editora Jandaíra, 2022.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Violência contra mulheres nos espaços universitários. In.: STEVENS, Cristina. et. al. **Mulheres e violência: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 384-399.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Gênero e Direitos [palestra on-line]. Ciclo de debates e formação em gênero, desigualdades e direito: teorias, método e política. Aula 3: Direito, democracia, gênero, raça e sexualidade. Faculdade de Direito – USP, Ribeirão Preto, São Paulo, 20 mai. 2020, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hBqcROlzHg&list=PLGA5ByQlQm0A1DK3DgpZW09yd1rS8twEA&index=3>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado** [online]. 2014, v. 29, n. 2. Epub 17 Set 2014. pp. 449-469. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). Gênero e diversidade na escola: formação de profes soras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo. São Paulo: Difusão Européia, 1967.

BECKER, G. S. **Crime and Punishment: An Economic Approach**. University of Chicago and National Bureau of Economic Research. p. 1-54. 1968;

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022 / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2023.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 44 p., 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Brasília: Presidência da Republica, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 20 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14540.htm. Acesso em: 16 de Agosto de 2023.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero* * BUTLER, Judith. Gender Regulations. In: Butler, Judith. *Undoing Gender*. New York, London: Routledge, 2004, pp.40-56. Copyright (c) 2004 from *Undoing Gender* by Judith Butler/Routledge. Reproduzido com permissão de Taylor and Francis Group, LLC, divisão de Informa plc. Tradução: Cecilia Holtemann. Revisão: Richard Miskolci. *Cadernos Pagu* [online]. 2014, n. 42. pp. 249-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. O que é Gênero. **Dicionário de Direitos Humanos da ESMPU**, 2008. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pfdc/eventos/mulher/dia-da-mulher/verbet>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

CATOIA, Cinthia de Cassia; FIRMINO, Inara Flora Cipriano; SEVERI, Fabiana Cristina. Caso “Alyne Pimentel”: Violência de Gênero e Interseccionalidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 28(1): e60361. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/CNfnySYtXWTYbsc987D8n5S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

CERQUEIRA, D; COELHO, D.S.C. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Nota técnica, nº11. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2014.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. Tradução da 3.ed e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 25 de junho de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

DANTAS, Benedito Medrado; MELLO, Ricardo Pimentel. Posicionamentos críticos e éticos sobre a violência contra as mulheres. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. spe, p. 78-86, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de abril de 2023.

DATA POPULAR/INSTITUTO AVON. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão e ONU Mulheres, 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra-a-mulher-no-ambiente-universitario-data-popularinstituto-avon-2015/>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

DATASENADO, Instituto de Pesquisa. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Junho 2017;

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, 2015, 15(44), 133-155. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189137759007>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Anuario-Brasileiro-de-Seguranca-Publica-2021.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2023.

FERNANDES, Valéria Diez Scarance. **Lei Maria da Penha: o processo penal no caminho da efetividade**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/6177/1/Valeria%20Diez%20Scarance%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2022.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Teoria *queer* e educação: Diálogos sobre a diferença. In: *Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidade: linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios...*/ Rio Grande: Editora da FURG, 2016. 248 p.

FREITAS, A. **Como as maiores universidades do mundo combatem o assédio sexual no campus**. Jornal Nexo, 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/28/Como-as-maioresuniversidadesdo-mundo-combatem-o-ass%C3%A9dio-sexual-no-campus>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

G1. Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire a educação popular. In: **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 113, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>> Acesso em 28 de outubro de 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos de coronavírus. In: **Revista Humanidades & Inovação** v.7 n.7 (2020): Educação formal e não formal, cultura e currículo II. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

GOMES, Camila de Magalhães. **Gênero como categoria de análise decolonial**. Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 65-82, jan.-abr., 2018

GROPPO, L. A. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. **Educativa**, v. 19, n. 3, p. 838-859, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5440>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

HENRIQUES R. *et al.* **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007. 87 p.

HINDELANG, M. J., GOTTFREDSON, M. R. & GAROFALO, J. **Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal Victimization**. Cambridge, MA: Ballinger, 1978.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2. ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernand. **Educação contra a**

barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/> Acesso em: 28 de junho de 2023.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

JARDIM, S. C., BRAGA, C. A. S., LÍRIO, V. S. (2021). Violência e gênero no meio universitário: estilo de vida, características pessoais e probabilidade de vitimização. *Oikos: Família E Sociedade Em Debate*, 32(2), 1–26. Disponível em: <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.9445>. Acesso em: 16 de agosto de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**. São Paulo: Cortez Editora. 2006.

LIMA, Camila Rodrigues de; SOUZA, Caroline Delpupo. Ocupação territorial negada: a sensação de não pertencimento da mulher na universidade. Anais do **XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85404>>. Acesso em: 16 de julho de 2022.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: **Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. CEBRAP. 2016. Disponível em: https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

LIMA, R.R.; MODESTO, N P.S.; BARROSO, M.F.; SOUSA, V.F.F. Violência contra as mulheres na universidade: uma discussão silenciada. In: Encontro Internacional de Política Social (8.:2020: Vitória, ES) Anais /**8º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 15º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL**, de 16 a 19 de novembro de 2020, em Vitória (ES). - Vitória (ES): UFES, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33398>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

LOBIANCO, E. R. C.; ANDRADE, E. O.; JUNIOR, H. V.; PRUDÊNCIO, S. S. Assédio Moral e Sexual nas Relações de Trabalho. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/18489>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LOURO, Guacira L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTÍNEZ, Gregório Peces-Barba. **Lecciones de derechos fundamentales**. Madrid: 16 Dykison, 2004.

MACHADO, Madgéli Frantz. **Combate à violência doméstica contra a mulher** / coordenação Denise de Oliveira Cezar, Gioconda Fianco Pitt. – Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Suporte Operacional, Núcleo de Arte e Controle de Cópias, 2022. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/wp-content/uploads/sites/7/2022/03/Cartilha-Violencia-Domestica-TJRS.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

MELO, Osvaldo Ferreira de. SOBRE DIREITOS E DEVERES DE SOLIDARIEDADE. **Revista Jurídica** (FURB), [S.l.], v. 11, n. 22, p. 3-14, mar. 2008. ISSN 1982-4858. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/690>>. Acesso em: 26 de julho de 2022.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 66, 2003, p. 117-149.

MISKOLCI, R. Teoria *queer*: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

MORÉS, Andréia. A UNIVERSIDADE E SUA FUNÇÃO SOCIAL: OS AVANÇOS DA EaD E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 1, p. 141-159, 2 jan. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8123>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. Editora Jandaíra, 2021.

OMS. Violence against women. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>. Acesso em: 02 de maio de 2023.
OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach. A Teoria Geracional dos Direitos do Homem. In: **Revista Theoria**, 3. ed. 2010. Disponível em: [http://www.theoria.com.br/edicao0310/a teoria geracional dos direitos do homem.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao0310/a%20teoria%20geracional%20dos%20direitos%20do%20homem.pdf). Acesso em: 22 de maio de 2022.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História (São Paulo), 24(1), 77–98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02/05/2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PINO, Nádia Perez. **A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos**. Cadernos Pagu (28), janeiro-junho de 2007:149-174. 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtwJrkF9dL3zvbB/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 23 de abril de 2023.

RAMOS, Isabelle *et al.* Coletivos estudantis da Faculdade de Medicina da UFRJ: gênero, identidades e formação médica. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2019, Natal. Anais **XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1351-1.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas: o caso português**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso em: 22 de maio de 2022.

SANTOS, Macdowell C.; IZUMINO, Pasinato, W. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 16, n. 1, 1 jan. 2005. Disponível em: <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Gênero, orientação sexual, raça e classe: violências contra estudantes no campus de uma universidade federal**. 1.ed. Recurso digital: ePub. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2014, v. 26, n. 1, pp. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em: 19 de julho de 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Direito à Educação, Princípio da Solidariedade e a Escola Inclusiva: Construindo uma Sociedade para Todos. **CONPEDI LAW REVIEW**. v. 1, n. 2. 2015. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3381>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

SILVA, Virgílio Afonso da. A evolução dos direitos fundamentais In: **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais** 6 (2005): 541-558. Disponível em: <https://constituicao.direito.usp.br/wp-content/uploads/2005-RLAEC06-Evolucao.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**, 10, 2008. 67-94. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1353>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

SOUZA, Motaui Ciochetti de. **Direito educacional**. São Paulo: Verbatim, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 1ª edição ebook, 2017.

TEIXEIRA, E. M. de S. F.; NETO, H. L.; FEITOSA, B. de P. C. L. Violência contra a mulher, Agenda 2030 e as políticas públicas na Amazônia Legal. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 44587–44607, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29291>. Acesso em: 28 de junho de 2023.

TOSI, Giuseppe. **Direitos humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2005

UFPEL. **RESOLUÇÃO 22 DO CONSUN, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2019**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2019/11/RES.-22.2019-Regimento-do-N%C3%BAcleo-de-G%C3%AAnero-e-Diversidade.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508.locale=en>. Acesso em: 21 de julho de 2023.

UOL. (2021). **Dossiê mostra que universidades federais têm mais de 400 denúncias de violência de gênero em 2020**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/23/dossie-mostra-que-universidades-federais-tem-mais-de-400-denuncias-de-violencia-de-genero-em-2020.htm>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTÕES APLICADAS (FORMULÁRIO ONLINE)

Bloco 1 - Perfil

1. Qual a sua formação em nível de graduação?
2. Você possui outra(s) graduação(ões)? Quais?
3. Em qual instituição você concluiu sua graduação?
4. Qual o ano de conclusão de sua graduação?
5. Você realizou sua pós-graduação stricto sensu, em qual Programa?
6. Qual o ano de conclusão do seu mestrado?
7. Você possui outra(s) pós-graduação(ões)? Em curso ou concluídas? Quais?
8. Explique, rapidamente, a temática da sua dissertação de mestrado?

Bloco 2 – Violência de gênero

1. O que você entende por gênero?
2. O que você entende por violência de gênero?
3. Você considera que existem casos de violência de gênero, praticadas contra mulheres, no contexto universitário?
4. Durante a sua experiência como estudante em instituições de educação superior, tanto de graduação quanto de pós-graduação, você tomou conhecimento de casos de violência de gênero contra mulheres?
5. Em caso afirmativo, como ocorreu esta violência?

Bloco 3 – Direito à educação e ações educativas

1. A ocorrência de casos de violência de gênero prejudica a formação das estudantes na universidade? Explique.
2. Sobre o entendimento do ato ser violento, a mulher estudante, compreende que está em situação de violência? Explique.
3. O homem que agride, compreende seu ato? Explique.
4. Durante sua experiência na UFPel, você participou ou teve conhecimento de alguma ação educativa sobre violência de gênero promovida pela/na UFPel?
5. Em caso afirmativo, relate com suas palavras.
6. A universidade é um espaço de exercício do direito à educação. Para você, a universidade pode colaborar para o combate à violência de gênero? Explique.

Bloco 4 – Proposições das Mestras Egressas

1. Considerando sua dissertação de mestrado e vivências até o presente momento, você entende que a promoção de ações educativas pode contribuir no combate à violência de gênero contra mulheres na universidade?
2. Em caso afirmativo, que ações educativas você sugere para universidades de modo geral? Por que?
3. A partir de sua experiência com a realidade da UFPel, que tipo de ações educativas você considera que podem contribuir no combate à violência de gênero nessa instituição? Por que?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada, _____, e-mail
_____, telefone _____.

Eu, Mario Junior Conceição Carvalho, responsável pela pesquisa “Violência de gênero na Universidade Federal de Pelotas/UFPEL: Mestras em Direito/ Mestras em Educação e ações educativas (trans)formadoras”, em nível de dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas, tendo como orientador o Prof. Dr. Valmor Scott Junior, venho convidá-la para participar da presente pesquisa, através da resposta de questionário online, na plataforma google forms.

A presente pesquisa tem como Objetivo Geral analisar, a partir de mestras egressas do Programa de Pós-graduação em Direito e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, de que modo estas pesquisadoras compreendem e propõem ações educativas capazes de contribuir para o combate à violência de gênero no contexto universitário.

PROCEDIMENTOS: Os resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. A participação envolverá a concessão de entrevista semiestruturada através de questionário em formato digital, a ser aplicado por formulário do Google forms, com perguntas abertas e fechadas. Os formulários ficarão armazenados pelo período de 5 (cinco) anos, em meio digital e seguro. Após o prazo, os dados serão totalmente descartados.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: O risco que pode estar envolvido com a pesquisa é de que o tema faça com que as pesquisadoras entrevistadas recordem alguma experiência traumática que tenham vivenciado. Entretanto, considerando essa possibilidade, a pesquisa será realizada através de formulário digital, dando liberdade às entrevistadas de responderem as questões no seu tempo, sem pressão ou intervenção direta. Além disso, as perguntas presentes no roteiro não questionam, em nenhum momento, sobre experiências de violência que possam ter sido vividas pelas entrevistadas.

Outra medida adotada foi a de que as mulheres entrevistadas são pesquisadoras que trabalharam o tema gênero e, dessa forma, possuem experiência em falar sobre o assunto.

De toda forma, caso seja verificada a necessidade de acolhimento e/ou atendimento psicológico, as entrevistadas serão encaminhadas para as instituições adequadas.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: A participação neste estudo será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento.

DESPESAS: Nenhum procedimento será pago ou ensejará qualquer retorno financeiro de nenhuma das partes.

CONFIDENCIALIDADE: A identidade das participantes permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Foram e serão dadas todas as explicações sobre o estudo, além de registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as perguntas, até a completa satisfação da participante. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado, em 2 (duas) vias, uma delas será arquivada na instituição responsável pela pesquisa e a outra ficará em poder da participante, sendo entregue no ato da assinatura.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Foram explicadas a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. O investigador se colocou à disposição para perguntas e as respondeu em sua totalidade. A participante compreendeu a explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. O pesquisador possui como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Como garantias às participantes da pesquisa, o pesquisador compromete-se: a) a prestar todo e qualquer esclarecimento acerca da pesquisa, em qualquer momento de sua ocorrência; b) a manter o sigilo sobre a identidade do sujeito da pesquisa; c) a admitir que a participante da pesquisa se retire da mesma em qualquer fase dos procedimentos de coleta de dados; d) a prestar assistência, no que for possível, em caso de riscos e desconfortos físicos ou psíquicos. Se a participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FAMED/UFPel – Av Duque de Caxias 250, prédio da Direção - Térreo, sala 03, bairro: Fragata, cidade de Pelotas/RS – Telefone: (53)3310-1801 - E-mail: cepfamed@ufpel.edu.br.