

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA BARBOSA CONSONNI**

**Fatores preventivos de violência de gênero no contexto  
universitário**

**SÃO CARLOS/SP**

**2023**

JULIANA BARBOSA CONSONNI

**Fatores preventivos de violência de gênero no contexto  
universitário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação/Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas  
Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

SÃO CARLOS/SP

2023





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Barbosa Consonni, realizada em 03/04/2023.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Lídia Puigvert Mallart (UB)

Profa. Dra. Maria Rosa Valls Carol (UB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## Agradecimentos

Esta tese só foi possível porque, de diferentes formas, muitas mãos, mentes e corações estiveram envolvidos, me apoiando e abrindo caminhos na pesquisa para que eu também pudesse trilhar na busca por contribuir com um mundo mais justo e igualitário. Assim, agradeço, de coração:

Ao Dante, por seu companheirismo, paciência e ajuda em todo o processo desta pesquisa, inclusive cuidando tão bem da nossa pequena nos meus momentos de dedicação à tese.

À Iara, que nasceu durante o processo desta tese, e que me trouxe tanta alegria e ainda mais inspiração para lutar por um mundo sem violência e mais justo para todas as pessoas.

Aos meus pais, por serem rede de apoio incondicional e pelos esforços feitos desde sempre para que eu pudesse chegar ao doutorado. À minha irmã e irmão, pelas conversas durante o processo e por toda cumplicidade.

Às minhas amigas e amigos que me apoiaram e incentivaram tanto durante todo este trabalho. Ao longo desta pesquisa rememorei muitas boas lembranças ao lado de vocês, que tanto me fortalecem.

Agradeço muito à Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, pela orientação nesta pesquisa e por apoiar minha formação acadêmica, de forma tão inspiradora e respeitosa, desde o mestrado. Obrigada pela parceria, pelas aprendizagens acadêmicas e de vida.

Ao NIASE, pelas pesquisas anteriores que permitiram que esta se desenvolvesse e pelas interações tão respeitosas e dialógicas que me inspiram a buscar o meu melhor como pessoa e profissional. Obrigada por me ajudarem a confiar mais em mim mesma e por construírem a cada dia caminhos possíveis de transformação da realidade.

Desde já, agradeço muito à Profa. Dra. Rosa Valls e à Profa. Dra. Lidia Puigvert por aceitarem compor a banca de defesa desta tese e pelas contribuições para a redação final. Agradeço também à Profa. Dra. Fabiana Marini Braga e ao Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva pelas contribuições em diferentes ocasiões ao longo deste trabalho, incluindo a ocasião do exame de qualificação e defesa de tese. Agradeço à Profa. Isabela Bozzini e à Profa. Dra. Denise Bacheга pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Agradeço, especialmente, às participantes desta pesquisa, por se disponibilizarem a estar comigo neste processo, e pela confiança em compartilharem seus conhecimentos, vivências e sonhos para uma universidade mais segura e igualitária.

Às minhas colegas de trabalho no cotidiano do apoio estudantil universitário, por todo suporte durante a realização desta pesquisa.

Às professoras e professores do PPGGE, obrigada pelas aprendizagens e contribuições na minha vida acadêmica, no mestrado e no doutorado.

Muito obrigada!!!

*“O segredo, querida Alice,  
é rodear-se de pessoas  
que te façam sorrir o coração.  
É então, só então, que estarás  
no país das maravilhas”*

(Lewis Carroll - Alice no País das Maravilhas)

*Dedico este trabalho a todas as vítimas e sobreviventes de violência de gênero na  
universidade, e às pessoas corajosas  
que se posicionam contra a violência e a favor da vítima.*

## RESUMO

A violência de gênero é um fenômeno mundial com altos índices de ocorrência, inclusive na juventude. Estudos internacionais indicam a eficácia de ações desenvolvidas em escolas e em universidades que visam a prevenir a violência de gênero na adolescência e juventude, destacando o papel das amigas e do grupo de pares como fator de prevenção. A tese intitulada “*Fatores preventivos de violência de gênero no contexto universitário*” teve como objetivo investigar como as amigas e o grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero para mulheres jovens universitárias no Brasil e o papel da instituição educacional em fomentar ações que favoreçam a prevenção de violência de gênero em contexto universitário brasileiro. A pesquisa teve como bases investigações e práticas vinculadas à linha de pesquisa de socialização preventiva de violência de gênero, guiadas pelo conceito de Aprendizagem Dialógica e autores e autoras de base dialógicas que evidenciam a importância das interações no desenvolvimento da identidade. Para seu desenvolvimento, a pesquisa guiou-se pela Metodologia Comunicativa, que implica em um diálogo igualitário entre participantes e pesquisadora. Participaram da pesquisa 10 estudantes universitárias brasileiras, de 19 a 23 anos. Foram realizados 5 relatos comunicativos de vida cotidiana, dois grupos de discussão comunicativos, e dois grupos para devolutiva e análise intersubjetiva dos dados. A coleta de dados junto às participantes ocorreu no período de pandemia por Covid-19 e por isso ocorreu de maneira virtual. Os dados foram analisados quanto aos seus elementos excludentes e elementos transformadores. No caso da presente pesquisa, as dimensões excludentes se referem às ações dos pares que não contribuem para a prevenção de violência e podem favorecer a violência e as dimensões transformadores dizem respeito às ações dos pares que contribuem para diminuir e/ou prevenir a violência contra mulheres. Os elementos foram categorizados nas seguintes categorias temáticas: identificação da violência contra mulheres na universidade; pressão dos pares/discurso dominante coercitivo; apoio da rede informal; apoio da rede formal; atração e relacionamentos afetivo-sexuais e cultura/clima do campus. A análise dos dados indicou como importante elemento excludente a pressão que os pares exercem para que as estudantes realizem ações que não desejam, no que toca às relações afetivo-sexuais e a outros comportamentos no ambiente universitário. Por outro lado, assim como pesquisas internacionais indicam, foi visto que em contexto universitário brasileiro o grupo de pares também pode exercer importante papel preventivo quanto à violência de gênero na juventude. Destacam-se as relações de solidariedade e de diálogo estabelecidas entre as estudantes, e as relações respeitadas entre pares como importantes elementos transformadores. A rede de apoio e de solidariedade às vítimas de violência na universidade também é um importante elemento transformador identificado. A partir do diálogo com as estudantes, são sugeridas às universidades práticas que podem favorecer a prevenção de violência no contexto universitário brasileiro.

**Palavras-Chave:** Prevenção; violência de gênero; amizade; grupo de pares; educação superior.



## ABSTRACT

Gender-based violence is a worldwide phenomenon with high rates of occurrence, including among youth. International studies indicate the effectiveness of actions developed in schools and universities that aim to prevent gender-based violence in adolescence and youth, highlighting the role of friendships and peer group as a prevention factor. The thesis entitled "*Preventive factors of gender-based violence in the university context*" aimed to investigate how friendships and peer group can act as a gender violence prevention factor for young college women in Brazil and the role of the educational institution in fostering actions that favor the prevention of gender violence in the Brazilian university context. The research was based on investigations and practices linked to the research line of preventive socialization of gender violence, guided by the concept of dialogic learning and dialogical-based authors who highlight the importance of interactions in identity development. For its development, the research was guided by the Communicative Methodology, which implies an equal dialogue between participants and researcher. Ten Brazilian female university students, aged 19 to 23, participated in the research. There were conducted 5 communicative daily-life stories, two communicative focus groups, and two groups for devolutive and intersubjective data analysis. Data collection with the participants took place during the Covid-19 pandemic period and therefore took place virtually. The data were analyzed for their exclusionary elements and their transformative elements. In the case of the present research, the excluding dimensions refer to the actions of peers that do not contribute to the prevention of violence and may favor violence, and the transforming dimensions concern the actions of peers that contribute to decrease and/or prevent violence against women. The elements were categorized into the following thematic categories: identification of violence against women at the university; peer pressure/dominant coercive discourse; informal network support; formal network support; affective-sexual attraction and relationships, and campus culture/climate. The analysis of the data indicated that an important excluding element was peer pressure exerted on students to perform actions they did not want in regard to affective-sexual relationships and other behaviors in the university environment. On the other hand, as international research indicates, in the Brazilian university context the peer group can also play an important preventive role regarding gender violence in youth. The relationships of solidarity and dialogue established among the students, and the respectful relationships among peers stand out as important transforming elements. The support and solidarity network for the victims of violence at the university is also an important transforming element identified. From the dialogue with the students, institutional practices that favor the prevention of violence in the Brazilian university context are also suggested.

**Keywords:** prevention; gender-based violence; friendship; peer group; higher education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. DEFINIÇÕES, INCIDÊNCIA E IMPACTOS DA VIOLÊNCIA CONTRA MENINAS E MULHERES.....</b>	<b>20</b>
1.1 TIPOS DE VIOLÊNCIA E INCIDÊNCIA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E MULHERES.....	20
1.2 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NA SAÚDE FÍSICA E MENTAL.....	25
1.3 VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA UNIVERSIDADE: DADOS E CARACTERÍSTICAS.....	28
<b>2. O MARCO TEÓRICO DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
2.1 O CONTEXTO ATUAL DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A CENTRALIDADE DO DIÁLOGO .....	37
2.2 PATRIARCALISMO, MOVIMENTOS FEMINISTAS E IDENTIDADE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE CASTELLS.....	42
2.3 O FEMINISMO DIALÓGICO E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	44
<b>2.3.1 O Conceito de Aprendizagem Dialógica .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.2 Feminismo Dialógico: igualdade social a partir das diferentes vozes....</b>	<b>48</b>
2.4 ATRAÇÃO PELA VIOLÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO PREVENTIVA DE VIOLÊNCIA .....	52
<b>2.4.1 A socialização e o discurso dominante coercitivo .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.2 Socialização Preventiva de Violência de Gênero .....</b>	<b>55</b>
2.5 A IDENTIDADE E O <i>SELF</i> : CONTRIBUIÇÕES DE MEAD E KANDEL .....	59
<b>3. AS AMIZADES E SUA RELAÇÃO COM A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....</b>	<b>65</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES HUMANAS DE QUALIDADE.....	65
<b>3.1.1 Amizade de qualidade: sentimento que protege .....</b>	<b>66</b>
3.2 A INFLUÊNCIA DAS AMIZADES E DO GRUPO DE PARES NAS RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS.....	69
3.3 PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS A PARTIR DAS AMIZADES E GRUPO DE PARES.....	74
<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>81</b>

4.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA: POSTULADOS E TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA .....	82
4.2 PROCEDIMENTOS .....	91
<b>5. ELEMENTOS A RESPEITO DA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEGUNDO AS VOZES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>99</b>
5.1 AS CATEGORIAS TEMÁTICAS E SUAS DIMENSÕES TRANSFORMADORAS E EXCLUDENTES .....	99
<b>5.1.1 – Identificação da violência na universidade.....</b>	<b>100</b>
<b>5.1.2 – Pressão dos Pares/Discurso Dominante Coercitivo .....</b>	<b>106</b>
<b>5.1.3 – Rede de apoio Informal .....</b>	<b>115</b>
<b>5.1.4 – Rede de apoio formal.....</b>	<b>128</b>
<b>5.1.5 - Atração e Relacionamentos Afetivo-Sexuais.....</b>	<b>135</b>
<b>5.1.6 – Clima/Cultura do campus .....</b>	<b>141</b>
<b>6. POSSIBILIDADES PARA FORTALECER A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>147</b>
6.1 AS BOAS AMIZADES E SUA RELAÇÃO COM A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES TAMBÉM NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	147
<b>6.1.1 O diálogo com os conhecimentos científicos e o fomento das relações de amizade na prevenção da violência de gênero .....</b>	<b>153</b>
6.2 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS: RECOMENDAÇÕES VINDAS DO DIÁLOGO COM E ENTRE AS ESTUDANTES .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>



## APRESENTAÇÃO

A presente tese de doutorado se propôs a investigar o papel das amizades e do grupo de pares como possível fator de prevenção à violência contra mulheres universitárias no contexto brasileiro. Primeiramente, apresento um pouco da trajetória como pessoa e pesquisadora que me levou a pesquisar esse tema, para posteriormente introduzir a problemática a ser tratada nesta pesquisa.

Desde o início do meu percurso no curso de graduação em Psicologia, a educação escolar é uma área que me instigou no sentido de buscar compreender seus desafios e suas potencialidades. Nesta busca, durante a graduação, cursei disciplinas diretamente relacionadas à educação escolar, nas quais muito se falava sobre as desigualdades educacionais, os desafios da educação no Brasil e em outros países, e também sobre a importância da escolarização em nossa sociedade. No ano de 2009, no quarto ano de graduação, me inscrevi para cursar a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) de “Comunidades de Aprendizagem”<sup>1</sup>, disciplina optativa ofertada por docentes integrantes do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Ao participar da disciplina e conhecer o NIASE, bem como as investigações e ações desenvolvidas pela *Community of Research on Excellence for All – CREA*, entrei em contato com pesquisas que, além de identificar os desafios educacionais colocados atualmente, também trazem uma visão transformadora, no sentido de fornecer ferramentas propositivas para a melhoria da educação de todas as pessoas. Neste primeiro contato, pude conhecer atuações educativas que, baseadas em evidências científicas, promovem os melhores resultados de aprendizagem para as pessoas envolvidas, bem como promovem um convívio respeitoso entre as pessoas, independente do contexto estudado. Estar em contato com pesquisas, práticas e pessoas envolvidas nestas experiências abriu um novo horizonte para mim, ao renovar as esperanças e renovar o sentido de estar junto com tantas pessoas na busca pela melhoria na qualidade da educação para todo mundo, e pelo respeito à diversidade unido à garantia de direitos iguais. A ACIEPE e este primeiro contato com o NIASE foi muito fortalecedor para mim, pois foi uma das primeiras vezes que tive contato com teorias

---

<sup>1</sup> Comunidades de Aprendizagem é uma proposta de transformação escolar baseada em um conjunto de ações educativas de êxito que visam à transformação social e educacional. Esse modelo educacional está alinhado às teorias científicas internacionais que destacam dois fatores-chave para a aprendizagem na sociedade atual: interações e participação comunitária. A primeira escola a se transformar em Comunidade de Aprendizagem foi a escola de adultos “Verneda de San Martí”, em Barcelona, na Espanha, no ano de 1978. Para saber mais sobre o tema: MELLO, R. R. de, BRAGA, F. M. GABASSA, V. **Comunidade de aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

e práticas transformadoras, no sentido de denunciar a realidade injusta colocada, mas principalmente por apresentar propostas baseadas em evidências científicas que ajudam a transformar a educação e a sociedade.

A partir disso, após finalizar a graduação em Psicologia, ingressei no mestrado na Educação. Na compreensão de que a aprendizagem dos conteúdos escolares é cada vez mais fundamental na sociedade atual para que as crianças, jovens e adultos tenham instrumentos para produzir suas vivências e trajetórias de vida com mais dignidade e possibilidades, junto ao NIASE investiguei as contribuições de diferentes teorias da Psicologia para o ensino de conteúdos escolares no Brasil, a partir da análise bibliográfica de pesquisas educacionais publicadas entre 1980 e 2012, no periódico científico brasileiro “Cadernos de Pesquisa”. O estudo possibilitou identificar a presença, no decorrer de décadas, de diferentes teorias da Psicologia embasando debates teóricos e práticos que dizem respeito à aprendizagem instrumental, em publicações científicas brasileiras. Esta pesquisa estava inserida no contexto de uma pesquisa maior do NIASE relacionada aos diferentes princípios do conceito de Aprendizagem Dialógica (que será apresentado com mais detalhes posteriormente neste trabalho). A partir deste envolvimento com as pesquisas que investigam propostas para maximizar a aprendizagem escolar de todas as pessoas, voltei os olhos também ao outro âmbito que se destaca como fundamental para que os processos escolares ocorram de forma satisfatória: a convivência respeitosa no contexto escolar. Como a escola é um espaço social, de certa forma pode reproduzir as desigualdades sociais existentes na sociedade, mas fundamentalmente pode ser um espaço importante para produzir mudanças sociais e desenvolver formas mais igualitárias de socialização entre as pessoas. Como fenômeno social, a violência de gênero é uma questão que também está presente nos espaços de educação formal, afetando os processos de aprendizagem, bem como a saúde mental e física de meninas e meninos. Ao conhecer o NIASE, ainda na graduação, pude vivenciar espaços de diálogo entre mulheres sobre temas como a violência e também outros temas que perpassam nossas vidas. No grupo de mulheres do NIASE dialogamos de forma igualitária entre diferentes mulheres a respeito dos desafios que existem ainda para as mulheres e, principalmente, as formas de superá-los. Antes de entrar na graduação, não havia tido a oportunidade de participar de espaços de diálogo somente entre mulheres e não conseguia perceber muito a necessidade disso, pois não tinha muita noção da realidade da violência contra meninas e mulheres no Brasil e no mundo, além de que não entendia muito bem como a questão de gênero e raça se entrelaçava com as desigualdades sociais. Assim, no grupo de mulheres e em outros espaços de auto-

organização de mulheres que conheci durante a graduação pude aprender muito com colegas e amigas sobre a realidade que tange as meninas e mulheres, aprender a força dos laços de solidariedade entre mulheres e buscar ferramentas para, com outras pessoas, transformar essa realidade. Em minha trajetória durante a graduação, pude participar também de coletivos de mulheres que se debruçam sobre a temática da violência de gênero: o “Coletivo de Mulheres do CAASO e da Federal”, coletivo de estudantes universitárias da USP e da UFSCar em São Carlos, que atuava contra a violência machista presente no contexto universitário, e do “Coletivo de Promotoras Legais Populares de São Carlos”, que realiza ações visando a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres e a superação da violência contra mulheres. Também pude participar de encontros e ações de mulheres do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com mulheres muito diversas e potentes em suas lutas diárias pelo direito à terra, à educação, à uma sociedade mais justa para todos e todas e também pelo fim da violência contra as mulheres em seus contextos de vida. Estar nestes espaços com outras mulheres me ajudou a compreender o quão presente ainda é a violência de gênero em diversos espaços, inclusive nos espaços educacionais, e como ações individuais e coletivas são capazes de transformar esta dura realidade.

Após o mestrado, as experiências profissionais que tive reafirmaram a necessidade de compreender este processo, e principalmente de buscar sua prevenção coletivamente. Ao atuar como profissional no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) em bairros periféricos de duas cidades do interior paulista, trabalhei cotidianamente com crianças, adolescentes e famílias em espaços educativos não formais e em conjunto com escolas. Com alguns grupos, desenvolvi Tertúlias Literárias Dialógicas<sup>2</sup>, uma das atuações educativas de êxito (serão abordadas posteriormente no trabalho), a partir das quais foi possível dialogar sobre temas complexos como o racismo, a pobreza e as diferentes formas de violência. Nesta experiência foi possível dialogar com as crianças, jovens e também com suas famílias sobre as formas de violência de gênero existentes, e identificar as ações que, dentro ou fora da escola, geram consequências ruins que afetam sua vida escolar, pessoal e familiar. Além disso, foi muito bonito ver como as próprias crianças e jovens, em diálogo a respeito destes temas, se empenharam em estabelecer formas solidárias para lidar com tais situações e evitar ações de

---

<sup>2</sup> Tertúlia Literária Dialógica é uma atuação educativa de êxito que se desenvolve baseada nos princípios da aprendizagem dialógica e consiste em encontros ao redor da literatura, nas quais as e os participantes leem e dialogam de forma igualitária a respeito de obras clássicas da literatura universal. É uma atuação que ocorre em diversos países do mundo e pode ser desenvolvida em contextos escolares e não escolares, com pessoas de todas as idades. Para mais informações sobre as Tertúlias Dialógicas: <https://www.niase.ufscar.br/equipe/tertulias-dialogicas/tecnicos-administrativos>

discriminação e de violência, para que nenhuma criança ou jovem se sentisse mal no ambiente educativo e nos espaços informais em que conviviam.

Estas vivências e o contato com as pesquisas sobre prevenção de violência de gênero iniciadas pelo CREA me levaram a querer aprofundar o estudo sobre as ações preventivas em contextos de educação formal. Nesta busca, ingressei no Doutorado em Educação no ano de 2019. Neste mesmo ano, passei a trabalhar como pedagoga (realizei o curso de Pedagogia à distância logo após o término do Mestrado) em uma universidade pública do estado de São Paulo, orientando estudantes de graduação em diversos temas relacionados aos estudos. Me envolvi também em uma comissão da instituição, formada por estudantes, funcionárias, funcionários e docentes, que tem o objetivo de propor ações e políticas voltadas à questão da violência de gênero na universidade. Desta forma, buscando vincular as questões que me instigavam a partir de experiências relacionadas à minha atuação profissional com questões que já me inquietavam anteriormente pelas pesquisas, estabeleci, em conjunto com minha orientadora, qual seria o foco da pesquisa de doutorado: o papel que as amizades e as relações entre pares podem ter no sentido de prevenir a violência contra mulheres no contexto universitário brasileiro.

A pesquisa faz parte das ações do Eixo de Prevenção de Violência e Educação Antirracista, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Partindo da indicação de diversas pesquisas internacionais que demonstram como as boas amizades influenciam positivamente nossa vida de diferentes formas, inclusive sendo protetivas contra diferentes tipos de violência como o racismo e o machismo, decidimos investigar no contexto universitário brasileiro se estes processos também podem ser reafirmados no contexto brasileiro, e se sim, de que forma.



## INTRODUÇÃO

A violência de gênero é uma questão social que afeta muitas meninas e mulheres, causando danos ao seu desenvolvimento e à sua vida como um todo (SAFFIOTI, 1999; OLIVER; VALLS, 2004; DUQUE, 2006; VALLS, 2008; IPEA, 2013; WAISELFISZ, 2015; WHO, 2013). Somar esforços em prol da igualdade de gênero tornou-se uma prioridade mundial, sendo o quinto dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) do pacto global “Agenda 2030”, estipulado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Atingir essa meta inclui trabalhar para eliminar todas as formas de violência contra meninas e mulheres, que hoje em dia apresenta altos índices de ocorrência em todo o mundo (YOUNT; KRAUSE; MIEDEMA, 2017). Os dados mostram que a violência contra mulheres é um fenômeno generalizado em todas as culturas e países. A maioria ocorre em relacionamentos afetivo-sexuais. A estimativa é que, globalmente, 27% das mulheres de 15 a 49 anos sofre violência física ou sexual por parte de parceiros íntimos. Um dado que também assusta é que a violência de gênero começa cedo e é muito frequente na juventude: mundialmente, uma em cada quatro mulheres entre 15 a 24 anos relata já ter sofrido violência por parceiros íntimos (WHO, 2021).

No Brasil, a violência de gênero atinge as meninas e as mulheres cada vez mais cedo, impactando praticamente metade das jovens do país. A pesquisa de Miklos e Evangelista (2017) indica que 45% das adolescentes e jovens de 16 a 24 anos do Brasil foram vítimas de algum tipo de violência de gênero – física, verbal ou psicológica – no período de até um ano anterior à pesquisa. Em pesquisa com estudantes adolescentes de 15 a 19 anos, em escolas públicas e privadas de dez capitais brasileiras, Minayo e colegas (2011) identificaram que 76,6% dos meninos e meninas perpetram e sofrem vários tipos de violência em seus relacionamentos afetivo-sexuais (no caso, heterossexuais), sejam relacionamentos estáveis ou eventuais. Os tipos de violência mais comuns identificados nessas relações foram a violência psicológica e a sexual. As autoras relatam que a violência pode, por vezes, ser recíproca. Ressaltam, entretanto, que as consequências sofridas são muito desiguais entre meninas e meninos, sendo muito mais grave para elas.

Apesar dos altos índices de violência contra mulheres na sociedade e da evidência de que a violência afeta mulheres de todas as culturas, classes sociais e idades, ainda é comum a ideia de que as universidades seriam um “espaço seguro” no que diz respeito à violência de gênero. Porém, há décadas universidades de diferentes países do mundo reconhecem que muitas estudantes enfrentam episódios de violência sexual e outros tipos de violência nos seus anos

como estudantes universitárias, evidenciando que o contexto universitário tampouco é um ambiente seguro (COKER *et al.*, 2011; VALLS *et al.*, 2016; BELLINI; MELLO, 2022).

As consequências negativas em diferentes âmbitos da vida de quem sofre violência está bem descrita na literatura. A violência impacta a saúde mental e física de quem a sofre; pode aumentar a probabilidade de a pessoa apresentar sintomas de depressão, ansiedade e também ideação suicida. Além disso, sofrer violência de gênero também impacta negativamente a aprendizagem escolar e aumenta o risco de evasão da escola/universidade (RACIONERO *et al.*, 2020). No contexto universitário, sofrer violência como o assédio sexual é apontado como um fator que impede a participação e a satisfação das mulheres para com seus estudos, além das consequências físicas e psicológicas (RANGANATHAN *et al.*, 2021).

Devido a esses impactos e aos índices crescentes de violência de gênero na adolescência e na juventude, estudos internacionais e nacionais vêm se debruçando sobre a violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes e jovens (em inglês referido como “*dating violence*” e em português como “violência no namoro”), seja em relações estáveis, esporádicas ou casuais, discutindo sua ocorrência e, também, formas de preveni-la (OLIVEIRA *et al.*, 2016; MURTA *et al.*, 2016; PUIGVERT *et al.*, 2019; RACIONERO *et al.*, 2020). Em geral, muitos destes estudos focam nas relações heterossexuais, mas é sabido que também pode haver violência nos relacionamentos homoafetivos, sendo que a incidência da violência entre casais LGBT é semelhante ou até maior do que nos relacionamentos heterossexuais (LASKEY; BATES; TAYLOR, 2019).

A adolescência e a juventude têm se mostrado como uma fase imprescindível para desenvolver padrões de relacionamento saudáveis e que não perpetuem a violência na idade adulta (PUIGVERT *et al.*, 2019). Na juventude, é verificado que tanto meninas quanto meninos podem ser vitimizados ou perpetuarem a violência nas relações afetivo-sexuais, mas a maioria da violência de gênero é perpetuada por meninos e homens (WEKERLE; WOLFE, 1999).

Algo importante que é identificado em pesquisas sobre o tema é que as interações com os pares, amigas e amigos influenciam no âmbito das relações afetivo-sexuais entre adolescentes e jovens de diferentes formas. Nesta fase, as e os jovens aprendem sobre relacionamentos afetivo-sexuais observando e refletindo sobre os comportamentos dos demais pares (DUQUE, 2006; SANTOS; MURTA, 2016). Colegas e amigas e amigos servem como modelo das atitudes sobre violência no namoro e nas relações esporádicas e também são geralmente o primeiro canal de conselho para amigas e amigos que buscam auxílio em razão de abuso (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016).

Estudos nacionais e internacionais indicam que as atitudes do grupo de pares frente à violência são o principal fator de risco para a perpetuação da violência nos relacionamentos afetivo-sexuais na adolescência (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016; PUIGVERT *et al.*, 2019). Adolescentes cujos pares aprovam ou normalizam relações violentas tem maior probabilidade de também se envolverem em relações violentas quando comparado a adolescentes cujos pares desaprovam relações agressivas (LEADBEATER *et al.*, 2008). Puigvert e colegas (2019) indicam a presença de um discurso coercitivo dominante através do qual pessoas com comportamentos conflitivos e agressivos são socialmente retratadas como atraentes. Por outro lado, pessoas que não apresentam atitudes agressivas são retratadas como menos excitantes. A socialização nesse discurso coercitivo dominante (por diversos meios de socialização como mídia e o grupo de pares e amigos/as) é entendida como um fator de risco para a violência de gênero na adolescência e juventude (PUIGVERT; FLECHA, 2018). É de grande importância a influência que o grupo de pares exerce sobre as escolhas afetivo-sexuais estabelecidas pelas e pelos adolescentes e jovens, muitas vezes de maneira coercitiva (DUQUE, 2006; ALONSO *et al.*, 2012; PUIGVERT, 2019).

Por outro lado, as pesquisas, principalmente internacionais, vem demonstrando que o grupo de pares, amigas e amigos podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero à medida em que, por exemplo, não normalizam a violência em relacionamentos, quando são fonte de suporte para enfrentar situações de discriminação e violência e quando não pressionam a pessoa a fazer algo que ela não quer (LEADBEATER *et al.*, 2008; RACIONERO, 2018; PUIGVERT *et al.*, 2019). Estudos também identificaram que interações positivas com amigas e amigos se mostrou importante para desfazer ideias de que o amor combina com a violência, o que reduz o risco de vitimização por violência de gênero (ELBOJ-SASO; IÑIGUEZ-BERROZPE; VALERO-ERRAZU, 2020; RACIONERO *et al.*, 2020).

As boas amizades e as interações de qualidade têm sido identificadas como fatores de proteção contra diferentes tipos de violência (RACIONERO, 2018). Desde a infância, é evidenciado o papel dos amigos e amigas como um fator protetivo contra a vitimização em situações de *bullying*, seja presencial ou virtualmente. Estudos indicam que sofrer *bullying* é menos frequente em crianças e adolescentes que tenham amigas e amigos próximos e solidários, atuando como fator de proteção. O isolamento e a falta de relações de suporte são fatores de risco fundamentais para sofrer *bullying* (LEADBEATER *et al.*, 2008; NAVARRO; YUBERO; LARRAÑAGA, 2015). A postura ativa de quem observa uma situação de racismo, homofobia ou violência de gênero é fundamental para diminuir os índices de violência na escola,

universidade e em outros contextos e nesse aspecto o grupo de pares e as amizades têm um papel essencial (RACIONERO *et al.*, 2020).

Prevenir a violência de gênero é fundamental para superar os altos índices de violência nos relacionamentos afetivo-sexuais na adolescência e na juventude. A presente pesquisa baseia-se na perspectiva preventiva da violência de gênero, buscando produzir conhecimentos e ações que visam a evitar os atos de violência. Nesta compreensão, pesquisas com base no conceito de socialização preventiva da violência de gênero demonstram a importância de se trabalhar os elementos de socialização desde a infância, e por toda a vida, para favorecer comportamentos igualitários e respeitosos, prevenindo comportamentos violentos (FLECHA *et al.*, 2005; PUIGVERT *et al.*, 2019). O processo de socialização também envolve a possibilidade de transformar crenças e comportamentos na direção da prevenção de violência, através de interações e diálogos que direcionam a atração para relacionamentos igualitários e sentimentos humanos como a amizade e a solidariedade (SALCEDA *et al.*, 2020).

Crooks e colaboradores (2019) destacam que intervenções de prevenção de violência em relacionamentos íntimos são um fator-chave para diminuir os índices de violência de gênero em diferentes países. Diversos estudos internacionais evidenciam a efetividade de programas de prevenção à violência nos relacionamentos entre adolescentes e jovens e a maioria deles são desenvolvidos em escolas (principalmente com estudantes do Ensino Médio) e em universidades em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra e Hong Kong (WEKERLE; WOLFE, 1999; LANGE; GELDENUYS, 2012; LUNDGREN; AMIN, 2015; NAVARRO-MANTAS; VELÁSQUEZ, 2016; CROOKS *et al.*, 2019). Tais programas visam a tornar mais saudáveis tais relações entre os jovens, a fim de minimizar e eliminar a violência e os impactos negativos em suas vidas.

Em revisão de artigos nacionais e internacionais sobre prevenção de violência de gênero com base em ações escolares, Prezensky e demais autores (2018) destacam elementos que potencializam as ações preventivas: o envolvimento de toda comunidade escolar nas ações, a valorização de modelos igualitários de feminilidade e de masculinidade, e a construção de rede de apoio que não tolere a violência. Sobre este último elemento, um fator de proteção identificado em pesquisas internacionais como muito eficaz para prevenir violência é o de “*Bystander Intervention*”, a atuação a favor da vítima por parte de quem testemunha uma situação de violência (PREZENSKY *et al.*, 2018). De acordo com pesquisas, há menor probabilidade de perpetração da violência de gênero quando há ações para fortalecer quem testemunha uma situação de violência no sentido de apoiar a vítima e manifestar a não aceitação

da violência (LANGE; GELDENHUYS, 2012; LUNDGREN; AMIN, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2016). Especificamente no contexto universitário, a criação de redes de solidariedade às estudantes que sofreram violência, como o movimento “*Me too*”, mostram-se essenciais para que as vítimas não fiquem isoladas, transformem-se em sobreviventes e encontrem apoio para enfrentar esta difícil situação (ALAGGIA; WANG, 2020; VIDU *et al.*, 2021). Além disso, proteger quem apoia as vítimas também é fundamental para superar a violência contra as mulheres, pois as pessoas que acreditam nas vítimas e as apoiam, na maioria das vezes, também sofrem algum tipo de violência – conhecida na literatura internacional pelo conceito de “violência de gênero isoladora” (em inglês, *isolating gender violence*) (VIDU *et al.*, 2021).

Nas publicações nacionais, Prezensky e colegas (2018) indicam que poucas ações preventivas de violência de gênero em contextos escolares foram descritas na literatura científica. Este dado também foi identificado por Santos e Murta (2019), e por Andrade e Lima (2018), por meio de revisão sistemática da produção científica sobre a violência no namoro entre adolescentes nos idiomas português e espanhol, entre 2006 e 2016. As autoras discutem que a temática ainda é pouco estudada no cenário científico brasileiro. No contexto universitário, especificamente, é identificado que no Brasil o enfrentamento a este desafio pelas instituições é um fenômeno relativamente recente, bem como as produções acadêmicas sobre o tema (MAITO *et al.*, 2019; BELLINI; MELLO, 2022). Desta forma, há a necessidade de mais pesquisas sobre o tema no Brasil e em outros países em desenvolvimento (LUNDGREN; AMIN, 2015; SOSA-RUBI *et al.*, 2017; ANDRADE; LIMA, 2018; PREZENSKY *et al.*, 2018).

Diante desta compreensão, foi realizada uma busca na base *Scielo* com descritores diretamente relacionados ao tema da presente pesquisa, especificando a questão da influência das amizades e grupo de pares, para compreender como o tema vem sendo tratado em artigos no Brasil. As combinações de descritores utilizados na busca, bem como a quantidade de artigos encontrados e sua breve descrição consta no Quadro 1:

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA REALIZADO NA BASE SCIELO (Brasil)

Descritores utilizados	Número de artigos encontrados	Breve descrição do foco dos artigos
“violência de gênero” AND “prevenção” AND “amigo” OR “amiga”	2	- Análise sobre a percepção de vítimas violência doméstica sobre apoio recebido no seu meio social (família e amigos) - Aborda violência escolar de maneira ampla, destacando papel da amizade como fator de proteção contra <i>bullying</i> . Destaca papel ativo que observadores de situações de violência podem e devem desempenhar. Estudo encontrado na base Scielo, porém é uma publicação em periódico de outro país (Portugal).
“violência contra mulher” AND “prevenção” AND “amigo” OR “amiga”	1	- Análise da busca de ajuda por adolescentes face à violência nos relacionamentos afetivo-sexuais. Amigos se destacam como principal canal de busca de apoio.
“violência de gênero” AND “prevenção” AND “amizade” OR “pares”	1	- Análise de caso clínico de adolescente vítima de bullying/cyberbullying. Enfatiza questão da violência entre pares, não a prevenção. Periódico do Uruguay.
“violência contra mulher” AND “prevenção” AND “amizade” OR “pares” (SCIELO)	0	
“violência no namoro” + “prevenção” + “pares”	2	Os dois artigos encontrados são das mesmas autoras. Em um, realizam uma revisão de literatura sobre a influência dos pares no contexto da violência no namoro, como possíveis fatores de risco e de proteção. Em artigo posterior, as autoras realizam análise de um estudo piloto desenvolvido em uma escola pública brasileira sobre intervenção baseada na abordagem de pares e no “ <i>Bystander Intervention</i> ” para prevenir violência no namoro entre adolescentes. Destacam papel dos pares como possível fator de prevenção de violência.
“violência no namoro” + “prevenção” + “amigo” OR “amiga”	0	
“violência no namoro” + “prevenção” + “amizade”	0	

Fonte: elaborado pela própria autora.

Vale ressaltar que nenhum dos artigos encontrados nessa busca referem-se ao contexto universitário, e somente alguns abordam a questão da prevenção de violência contra as meninas e mulheres. Foi realizada também uma busca na base internacional *Web of Science*, a partir dos

mesmos descritores, traduzidos para o inglês. A partir dos descritores “gender-based violence” AND “prevention” AND “friend” foram encontrados 10 artigos. Ao buscar com os descritores “gender-based violence” AND “prevention” AND “peer” foram encontrados 88 artigos. Em busca a partir dos descritores “dating violence” AND “prevention” AND “friend”, foram encontrados 96 artigos. A partir dos descritores “dating violence” AND “prevention” AND “peer” foram encontrados 348 artigos.

Os resultados desta busca nas bases nacionais e internacionais sobre o tema vão ao encontro do que foi encontrado em pesquisa bibliográfica mais ampla sobre a temática, realizada por Bellini e Mello (2022). Com vistas a identificar contribuições científicas em bases nacionais e internacionais para a prevenção e superação da violência de gênero nas universidades, as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica em uma base nacional (sem recorte temporal) e numa internacional (entre 2016 e 2017). Viu-se que tanto os estudos nacionais como os internacionais trazem importantes contribuições na compreensão e na superação da violência contra as mulheres na universidade. Entretanto, na base nacional não foi encontrado um número expressivo de publicações que abordam a violência contra mulheres no contexto universitário (8, sendo a maioria da área da saúde), diferentemente da base internacional, em que há um número elevado de publicações sobre o tema (213, sendo muitos da área educacional). Outra diferença importante foi em relação à questão do enfoque preventivo de violência nas universidades, em que os estudos nacionais trouxeram este enfoque ao abordar a questão da educação e informações sobre o tema, e os estudos internacionais trazem grande contribuição ao abordarem também ações e intervenções consistentes no âmbito da política institucional e da comunidade. Desta forma, os estudos internacionais abordam com frequência e mais diretamente ações com envolvimento do grupo de pares e da rede de apoio das vítimas, como é o caso do *Bystander Intervention* e da importância do apoio a quem apoia a vítima. Isto reafirma a necessidade de mais estudos brasileiros sobre o tema da prevenção da violência contra mulheres no ambiente universitário.

Considerando o exposto, a problemática focalizada na presente pesquisa diz respeito a identificar, no caso do Brasil, se e como as amigas e o grupo de iguais podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário e como a universidade pode contribuir para esta prevenção.

O objetivo geral da pesquisa definido para o estudo foi *identificar e analisar, de forma dialogada com estudantes universitárias, se e como amigas, amigos e grupo de pares podem*

*atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário brasileiro e como as instituições educacionais podem contribuir neste sentido.*

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar com as estudantes os elementos excludentes existentes nas relações de amizade e grupo de iguais no sentido de prevenir a violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais;
- Identificar e analisar com as estudantes os elementos transformadores existentes nas relações de amizade e grupo de iguais em relação à violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais;
- Identificar e analisar junto com as estudantes se e como ações institucionais vivenciadas por elas (no Ensino Superior ou mesmo no Ensino Médio) contribuem para sua proteção à violência de gênero no contexto universitário;
- Contrastar dados da literatura nacional e internacional sobre a influência das amigas e do grupo de pares como um fator de risco e/ou como fator de prevenção de violência de gênero entre jovens.

Partimos da hipótese de que, ao realizar a pesquisa ouvindo as vozes de mulheres jovens no Brasil, se reafirmaria o pressuposto de que as relações positivas com amigas, amigos e grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário, e que as instituições educacionais têm um papel importante em fomentar a prevenção de violência de gênero, como visto em pesquisas internacionais. Vale dizer que o foco da presente tese envolveu considerar as vozes de meninas e mulheres universitárias, independentemente do tipo de orientação sexual das participantes.

Para desenvolver metodologicamente a pesquisa, utilizamos como base a Metodologia Comunicativa (MC) (GÓMEZ *et al.*, 2006). A escolha por esta metodologia deu-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa validada internacionalmente (GÓMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011; PUIGVERT, 2014) e reconhecida por sua contribuição à produção de conhecimentos científicos para superação de desigualdades sociais e educacionais, como também da violência de gênero (PUIGVERT, 2014). Diversas pesquisas internacionais sobre socialização preventiva da violência de gênero adotam a metodologia comunicativa que, a partir de sua orientação dialógica, não somente busca descrever e compreender elementos a respeito da perpetuação da violência contra meninas e mulheres em diferentes espaços, mas também “aprofundar questões que têm sido destacadas na literatura científica como relevantes para o avanço do estudo da violência de gênero” (PUIGVERT, 2014, p. 840, *tradução nossa*).



Desta forma, a metodologia comunicativa tem por base o diálogo entre a literatura científica internacional sobre o tema e a visão de mundo das e dos participantes que vivenciam a realidade em questão. Neste sentido, um elemento de destaque em relação ao uso da metodologia comunicativa em pesquisas sobre prevenção de violência de gênero é que a orientação comunicativa da pesquisa fornece elementos para a superação da violência durante o próprio processo investigativo. Durante a pesquisa, participantes e pesquisadores, por meio de um diálogo igualitário, trazem seus conhecimentos de mundo e conhecimentos científicos para interpretar em conjunto a realidade em questão e buscar elementos de transformação da mesma. Quanto a isso, é identificado que o diálogo sobre os conhecimentos científicos disponíveis sobre a violência de gênero é uma ferramenta com potente impacto em sua prevenção (RACIONERO *et al.*, 2020; SALCEDA *et al.*, 2020).

Nesta metodologia, a análise dos dados e a validação dos resultados são feitas conjuntamente entre pesquisador ou pesquisadora e participantes da pesquisa. Dois componentes de análise são próprios da metodologia comunicativa: as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras. As dimensões excludentes referem-se aos elementos que impedem as pessoas e coletivos a participarem de certas práticas e/ou benefícios sociais; impedem a transformação. As dimensões transformadoras referem-se aos elementos que ajudam a superar tais impedimentos e favorecem práticas transformadoras na vida das pessoas e no contexto (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Nesta compreensão, buscamos com esta pesquisa identificar as dimensões transformadoras, ou seja, os elementos relacionados às amizades e grupo de pares que contribuem para a proteção contra a violência de gênero e fomenta sua prevenção. Em relação às dimensões excludentes, foram levantados junto às estudantes universitárias aspectos nas relações de amizade e grupo de pares que fomentam a violência de gênero ou que não ajudam a superá-la.

A presente tese traz o produto do estudo realizado durante o doutorado e está dividida em sete seções.

No Capítulo 1, são apresentadas definições de violência, abordando a incidência da violência contra meninas e mulheres atualmente; os impactos causados pela violência e características específicas da violência contra mulheres no contexto universitário.

No Capítulo 2, apresentamos as bases teóricas que nos dão suporte, trazendo as características do contexto atual da sociedade da informação; o conceito de Aprendizagem Dialógica e o Feminismo Dialógico; elementos sobre a formação da identidade a partir das

interações e diálogo e os elementos referentes à socialização hegemônica que promove a atração pela violência e a socialização preventiva de violência de gênero como alternativa.

No Capítulo 3 é abordado mais diretamente sobre o papel das amigas e do grupo de pares na prevenção da violência de gênero, abordando as formas como as amigas influenciam nas relações afetivo-sexuais e também o que os estudos vem indicando a respeito do papel de interações de qualidade, como as amigas, como fator de prevenção de violência.

No capítulo 4 trazemos as características da metodologia usada nesta pesquisa, a Metodologia Comunicativa. Descrevemos os passos metodológicos trilhados durante a pesquisa, bem como a caracterização das participantes.

No capítulo 5 apresentamos a análise dos dados a partir da identificação de seis categorias temáticas: identificação da violência na universidade; pressão dos pares/discurso dominante coercitivo; apoio da rede informal; apoio da rede informal; atração e relacionamentos afetivo-sexuais e cultura/clima do campus. Para cada categoria, apresentamos os elementos excludentes e os elementos transformadores identificados a partir da análise.

No capítulo 6, abordamos mais centralmente a análise dos dados no que se refere aos elementos transformadores das relações de amizade e do grupo de pares e as possibilidades decorrentes disso para a prevenção da violência de gênero no contexto universitário brasileiro. Também discorreremos mais sobre os desafios e possibilidades das ações da própria universidade em fomentar a prevenção e o enfrentamento da violência de gênero, apresentando também recomendações provenientes da análise dos dados com as participantes e da literatura sobre o tema. Por fim, na última seção apresentamos as conclusões desta pesquisa, indicando suas implicações, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

## 1. DEFINIÇÕES, INCIDÊNCIA E IMPACTOS DA VIOLÊNCIA CONTRA MENINAS E MULHERES

### 1.1 TIPOS DE VIOLÊNCIA E INCIDÊNCIA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E MULHERES

Ao abordar a violência contra meninas e mulheres, é importante trazer uma definição sobre o que é identificado como violência, para não correr o risco de relativizar ou justificar tal fenômeno. A violência é um fenômeno social que pode ocorrer de diferentes formas e apresentando diversas características. Algo importante que a Organização Mundial de Saúde (OMS) indica é que a violência precisa ser definida

“na medida em que ela diz respeito à saúde ou ao bem-estar dos indivíduos. Alguns comportamentos, como bater na esposa, podem ser vistos por certas pessoas como práticas culturais aceitáveis, mas são considerados atos violentos com importantes efeitos na saúde do indivíduo” (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 1165).

Nesta compreensão, segundo a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência pode ser definida como *“o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”* (WHO, 1996, p. 1165).

É importante destacar que nessa definição estão incluídos os atos violentos que geram como consequências ferimento físico ou morte, mas também estão inclusos os atos não tão visíveis e que também geram consequências negativas para a vida de uma pessoa, como sofrimento psíquico e danos ao desenvolvimento do indivíduo. Isso importa, pois, como indicam Dahlberg e Krug (2006), definir a violência somente a partir de suas consequências mais visíveis, como o ferimento físico e a morte, limitaria muito a compreensão do que é a violência em si e de suas várias consequências negativas para as pessoas e comunidades. Várias formas de violência contra meninas e mulheres, por exemplo, podem resultar em consequências que não são tão visíveis fisicamente, como problemas psicológicos e sociais imediatos ou duradouros por muitos anos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), ao considerar a violência como um importante problema de saúde pública, desenvolveu uma tipologia para definir e caracterizar os diferentes tipos de violência (DAHLBERG; KRUG, 2006). Na tipologia proposta, são

consideradas três categorias amplas de violência, de acordo com as características de quem comete o ato violento, são elas:

1) *Violência autodirigida:*

- a) *Comportamento suicida*, caracterizado por pensamentos e tentativas de suicídio;
- b) *Agressão autoinfligida*, caracterizado por comportamentos autolesivos como a automutilação;

2) *Violência interpessoal:*

- a) *Violência de família e de parceiros íntimos*, ou seja, violência entre membros da família ou entre parceiros íntimos;
- b) *Violência na comunidade*, entre pessoas conhecidas ou não, geralmente que ocorrem fora dos lares. Nesta subcategoria estão incluídas violências em instituições como escolas e locais de trabalho;

3) *Violência coletiva:*

- a) *Violência social*, caracterizada por violência geralmente exercida por grandes grupos como atos terroristas e atos carregados de ódio;
- b) *Violência política*, que envolve por exemplo atos de guerra e violência do Estado;
- e
- c) *Violência econômica*, que envolve ataques com propósito de desintegrar atividades econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, por exemplo.

A partir desta tipologia definida, considera-se que existem quatro tipos de natureza dos atos violentos, que podem ocorrer em cada uma destas categorias e subcategorias listadas acima, com exceção da violência auto infligida. A natureza dos atos violentos pode ser: 1) física; 2) sexual; 3) psicológica; 4) relacionada à privação ou ao abandono. Como exemplo, a violência contra a mulher num relacionamento afetivo-sexual pode incluir a violência física, sexual e psicológica; assim como a violência na comunidade pode incluir violência sexual e psicológica no ambiente de trabalho.

Especificamente em relação à violência de gênero, conforme consta na Declaração sobre Eliminação da Violência contra as Mulheres da Organização das Nações Unidas (ONU), a violência contra meninas e mulheres é definida, como:

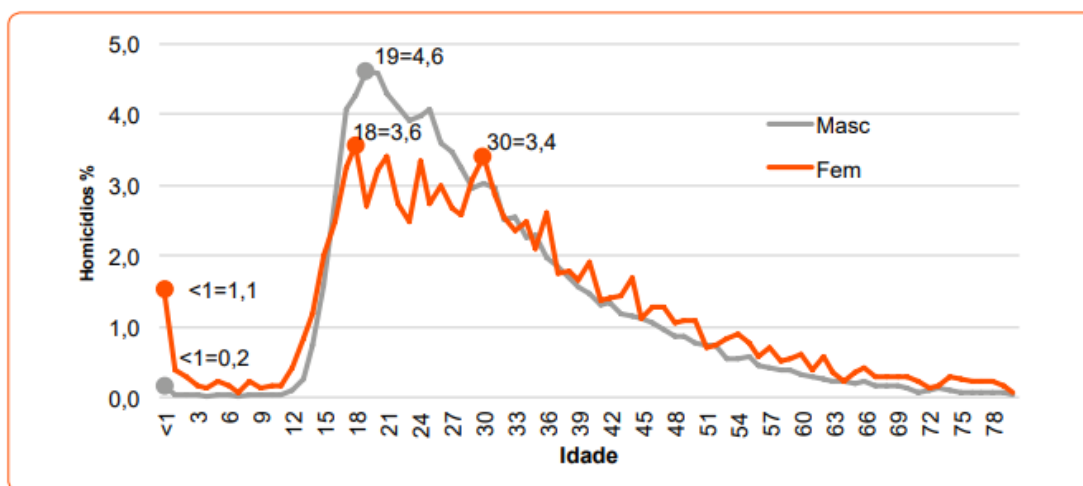
qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em danos ou sofrimentos físicos, sexuais ou mentais para as mulheres, inclusive ameaças de tais atos, coação ou privação arbitrária de liberdade, seja em vida pública ou privada (ONU, 1993).

De acordo com relatório da ONU de 2021, globalmente, é estimado que a cada três mulheres acima de 15 anos, uma sofreu violência física e/ou sexual por parceiros em relacionamentos afetivo-sexuais, ou violência sexual por não-parceiros, pelo menos uma vez na vida. Estes dados não incluem o assédio sexual.

A maioria dos episódios de violência contra a mulher são perpetrados por parceiros em relacionamentos afetivo-sexuais e as estatísticas demonstram que a violência nos relacionamentos começa cedo; no período entre 2008 a 2018, 24% das adolescentes e jovens entre 15 a 19 anos já sofreram violência em algum relacionamento afetivo-sexual. Na idade entre 20 a 24 anos, o índice é de 26% de mulheres vitimizadas.

No Brasil, as estatísticas sobre as diferentes formas de violência de gênero demonstram o quão grave é a situação das meninas e mulheres em nosso país. Segundo o Atlas da Violência de 2015, o Brasil ocupa a quinta pior taxa entre os países do mundo quando se trata da manifestação extrema da violência de gênero – o feminicídio - em que as mulheres são mortas pelo fato de serem mulheres. A prevalência de feminicídio deu-se na faixa etária entre 18 e 30 anos, conforme pode-se verificar na Figura 1, abaixo (WAISELFISZ, 2015). De acordo com o Atlas da Violência de 2021, aproximadamente 10 mulheres foram assassinadas por dia no Brasil em 2019, das quais 66% eram mulheres negras (IPEA, 2021).

FIGURA 1 - TAXA DE FEMINICÍDIO NO BRASIL, POR FAIXA ETÁRIA.

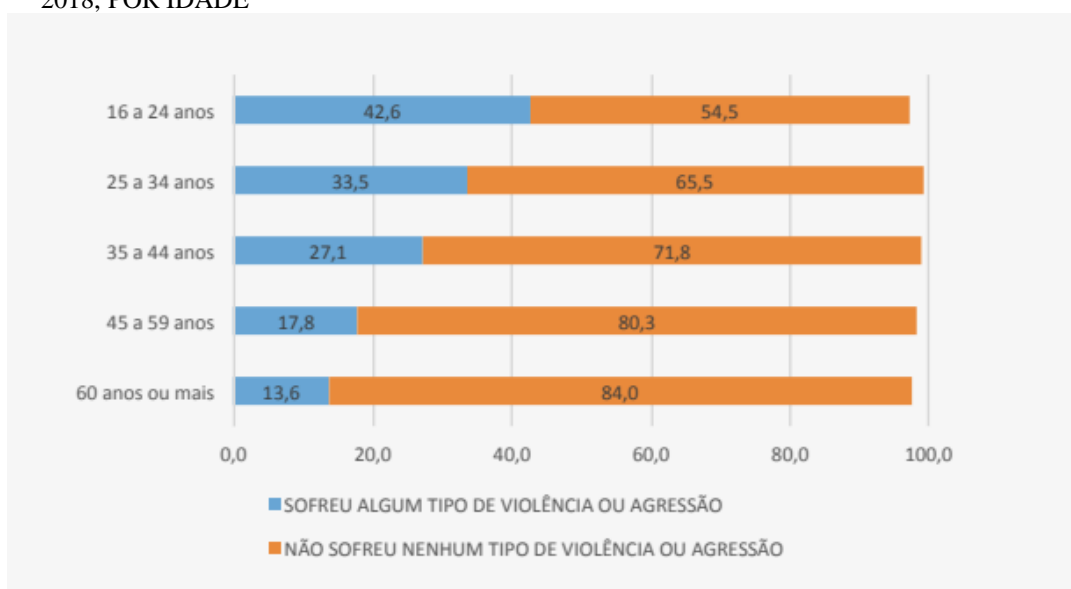


Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Vale dizer que a morte de mulheres por questões de gênero é somente a “ponta do iceberg” quando se fala em violência, conforme indicam Dahlberg e Krug (2006). Os atos violentos de outra natureza, como ataques psicológicos, sexuais e físicos que não resultam em morte são geralmente subnotificados, embora ocorram com frequência no cotidiano das meninas e mulheres.

A maior vitimização entre mulheres jovens no Brasil também ocorre quando se diz respeito a sofrer qualquer tipo de violência, seja física, sexual ou psicológica. Conforme indica o relatório sobre vitimização de mulheres no Brasil, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e DataFolha de 2019, a maior concentração de mulheres que indicam ter sofrido algum tipo de violência no ano de 2018 se encontra na faixa etária entre 16 e 24 anos. A Figura 2, abaixo, ilustra como nacionalmente, assim como no mundo, a violência contra meninas e mulheres muito jovens é algo muito frequente.

FIGURA 2 - TAXA DE MULHERES QUE SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NO ANO DE 2018, POR IDADE



Fonte: DATAFOLHA/FBSP, 2019

A pesquisa “Violência contra a mulher: o jovem está ligado?”, do Instituto Avon e Data Popular de 2014 também indica esta alta frequência de violência nos relacionamentos afetivo-sexuais de mulheres jovens entre 16 e 24 anos. Foi identificado que a cada 5 mulheres nesta faixa etária, 3 já haviam sofrido algum tipo de violência em suas relações. Estes dados são alarmantes, principalmente quando se tem em conta que as primeiras relações afetivo-sexuais possuem uma importância muito grande, no sentido de servir como um modelo para as relações

futuras da pessoa. Caso as primeiras relações (estáveis ou pontuais) sejam tóxicas e violentas, há um maior risco de envolvimento em relações violentas no futuro (FLECHA *et al.*, 2010; RACIONERO *et al.*, 2018).

O depoimento de jovem brasileira, de 24 anos, exemplifica a violência nos relacionamentos entre jovens:

Tive um namorado na adolescência que me agredia tanto verbalmente quanto fisicamente. As agressões físicas eram leves, como tapas e empurrões, e eu era muito jovem e não sabia lidar com esse tipo de atitude. Foi uma fase difícil em minha vida, mas superada (AVON/DATAPOPULAR, 2014, p. 17).

Além da alta incidência de violência nos relacionamentos entre jovens, esta mesma pesquisa também identificou alta prevalência de assédio em espaços públicos na faixa etária entre 16 e 24 anos. Cerca de 66% das meninas e mulheres nesta faixa etária haviam sofrido algum tipo de assédio no ano anterior à pesquisa, como por exemplo assédio no ambiente de trabalho, em transporte público ou por aplicativo, bem como como serem beijadas e/ou agarradas sem consentimento. Vale ressaltar que o assédio sexual e a importunação sexual enquadram-se como tipos de crime contra a dignidade sexual, conforme o Código Penal Brasileiro em vigência (BRASIL, 1940). Também se enquadram como crimes o registro e a exposição não autorizados de intimidade sexual e, recentemente, em 2021, foi incluído como crime no Código Penal brasileiro a prática de perseguição, ou “*stalking*”, muito comum também contra mulheres e que ameaça sua integridade física e psicológica. Estes subtipos destacados de violência são identificados como frequentes nos relacionamentos entre jovens (AVON/DATAPOPULAR, 2014). Vale dizer que o assédio sexual é uma prática que pode ocorrer em diferentes contextos, como a universidade. Ele é definido pela Lei nº10.224 de 2001 como o ato de “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (BRASIL, 2001).

Especificamente em relação à violência sexual, os dados no Brasil são chocantes e novamente destaca-se a faixa etária das meninas que comumente são vitimizadas. No ano de 2019, registrou-se, em média, 180 estupros por dia no país, sendo que mais de 50% das vítimas tinham até 13 anos (IPEA, 2020). Ainda, conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019, uma em cada cinco adolescentes de 13 a 17 anos relata já ter sido tocada, manipulada, beijada ou ter tido partes do corpo expostas contra a sua vontade (IBGE, 2021). Este dado mostra que 20% das adolescentes sofreu violência sexual no ano de 2019 no Brasil.

A violência sexual é definida pela OMS como

qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, investidas ou comentários sexuais indesejados, contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção, por qualquer pessoa, independentemente da sua relação com a vítima, em qualquer cenário, incluindo, mas não limitado à casa e ao trabalho (KRUG *et al.*, 2002, p. 149, *tradução nossa*).

Assim, é muito importante levar em consideração que a violência sexual se expressa de diferentes formas, para além do ato sexual em si, sendo uma das manifestações mais extremas de violência contra meninas e mulheres no Brasil e no mundo.

Ao olhar as estatísticas nacionais e internacionais no que tange à violência contra meninas e mulheres no Brasil e no mundo, vemos que ainda é um cenário muito grave, onde a violência contra as mulheres é uma epidemia e um problema global. Mas, novamente, é importante termos em vista que este cenário pode ser transformado e que a violência é algo que pode ser prevenido, em todos os seus contextos de ocorrência. Conforme afirmam Dahlberg e Krug (2006, p. 1164),

é possível prevenir a violência. Esta afirmação não é um artigo de fé, mas baseada em evidências constatadas a partir de exemplos de sucesso em todo o mundo, desde ações individuais e comunitárias de pequena escala até políticas nacionais e iniciativas do legislativo.

Abordaremos a questão de ações preventivas de violência em diferentes contextos educacionais, como a universidade, em capítulo posterior deste relatório. Nesse item presente foram trazidas definições e estatísticas referentes à violência contra meninas e mulheres. Uma vez que para abordar a prevenção de violência também é importante descrever as proporções e as consequências deste problema (DAHLBERG; KRUG, 2006), no próximo item abordaremos as consequências que a violência pode gerar na saúde e na vida das meninas e mulheres.

## 1.2 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA NA SAÚDE FÍSICA E MENTAL

Os impactos negativos na vida de uma pessoa que sofre violência estão bem descritos na literatura. Uma pessoa que sofre violência em relacionamentos-afetivo sexuais tem sua saúde física e mental afetada de diferentes formas. Além de consequências físicas, a saúde mental da pessoa é afetada negativamente, tendo maiores chances de apresentar sintomas de depressão, ansiedade, comportamentos de autolesão, bem como ideações e pensamentos suicidas. Sofrer violência de gênero também pode impactar negativamente o desempenho acadêmico das meninas e mulheres que a sofrem (RACIONERO *et al.*, 2020; MEINHART *et al.*, 2021).

Além disso, pesquisas internacionais sobre o desenvolvimento humano identificaram que estar exposta ou exposto e/ou sofrer diretamente diferentes tipos de violência, em diferentes



etapas da vida, gera tensão permanente, preocupação e sofrimento, o que pode levar ao que é chamado por pesquisadoras e pesquisadores de “estresse tóxico” (SHONKOFF *et al.*, 2012).

Este tipo de estresse afeta o organismo como um todo, atingindo também o funcionamento e o desenvolvimento do cérebro, podendo impactar negativamente na aprendizagem, na capacidade de auto controle e na saúde física e mental (SHONKOFF *et al.*, 2012; RACIONERO, 2018).

O chamado “estresse tóxico” diferencia-se do estresse que temos enquanto resposta natural do organismo diante de situações de perigo ou ameaça. A resposta fisiológica natural do corpo ao estresse envolve aumento dos níveis de hormônios no corpo, como o cortisol e a adrenalina. O aumento transitório no nível destes hormônios do corpo devido à resposta ao estresse é algo esperado e essencial à sobrevivência. Entretanto, se isso ocorre de forma permanente ou muito intensa (a partir de contextos de adversidade crônica ou repetitivas), e em situações em que a pessoa não conta com o suporte de alguém, pode levar ao “estresse tóxico”. A tensão permanente altera o mecanismo de regulação do estresse do organismo, dificultando a volta do organismo ao estado de equilíbrio após a resposta ao estresse, afetando a pessoa física e psicologicamente.

De acordo com o “*Center on the Developing Child*”, Centro de pesquisa sobre o desenvolvimento da criança da Universidade de *Harvard*, nos Estados Unidos, são identificados três tipos de resposta ao estresse do organismo, relativas à intensidade e duração dessa resposta: a positiva, a tolerável, e a tóxica (SHONKOFF *et al.*, 2012). A resposta positiva ao estresse caracteriza-se por ser produzida em situações passageiras e de magnitude leve a moderada. Situações que poderiam eliciar esse tipo de resposta ao estresse em uma criança seriam, por exemplo: tomar uma vacina, a ansiedade no primeiro dia de aula na escola e lidar com pequenas frustrações. Um elemento central e que atua como fator protetivo é a presença de um adulto de confiança no contexto da criança, que a ajude a lidar com tais situações, facilitando que a resposta de seu organismo ao estresse retorne ao estado de equilíbrio anterior. Se no contexto da criança há relações positivas e de suporte, a resposta positiva ao estresse é um elemento importante ao desenvolvimento humano. Já o tipo de resposta tolerável ao estresse é associado à exposição de eventos adversos não comuns do cotidiano, que eliciam uma resposta de magnitude mais intensa e de ameaça à criança. Alguns exemplos de situações que podem gerar esse tipo de resposta seriam: enfrentar uma doença grave, vivenciar desastres naturais e a morte de um familiar próximo. Novamente, a presença de relações de suporte é um grande diferencial para que o nível de estresse seja tolerável, no sentido de ajudar as crianças a enfrentarem esta

situação de forma a facilitar o retorno de seu organismo à linha base de equilíbrio do sistema de resposta ao estresse, reduzindo o risco de consequências prejudiciais para sua saúde e aprendizagem.

Diferentemente, o terceiro tipo de resposta ao estresse, o “estresse tóxico”, relaciona-se com a ativação do sistema de resposta ao estresse de maneira muito intensa, ou prolongada e perante a qual não há uma relação de suporte que atue como fator de proteção no contexto da criança, auxiliando-a a enfrentar esta situação. Alguns exemplos de situações que podem eliciar este tipo de resposta ao estresse em uma criança são: vivenciar violência, como abuso sexual, racismo, maus-tratos ou negligência, e uso abusivo de drogas pela família. Este tipo de estresse é extremamente prejudicial à criança, pois pode causar uma desregulamentação fisiológica de seu organismo em diferentes níveis e alterar o desenvolvimento saudável de seu cérebro, inclusive causando perda de conexões neurais e morte de neurônios. Estes efeitos podem ser precursores de consequências negativas de longa duração na vida da criança, no que diz respeito à alteração de seu sistema imunológico, alteração nas suas funções cognitivas, prejuízo na sua saúde mental e ao desenvolvimento de doenças crônicas na fase adulta.

As pesquisas sobre “estresse tóxico” na infância mostram a importância de se trabalhar desde diferentes áreas de conhecimento para prevenir situações adversas eliciadoras do “estresse tóxico” em qualquer fase da vida. Também demonstram a importância das relações pessoais de suporte que uma pessoa tem e que favorecem um contexto livre de violências (SHONKOFF *et al.*, 2012).

Desta forma, vivenciar violência de gênero, em qualquer fase da vida, pode gerar um tipo de resposta ao estresse que pode ser tóxico, principalmente se a menina ou mulher não contar com ao menos uma relação responsiva e que lhe dê suporte para enfrentar tal situação.

Ainda em relação às consequências na saúde física e mental de quem sofre violência, vivenciar um estresse crônico, como o “estresse tóxico”, também está associado ao envelhecimento precoce das nossas células, deixando o organismo mais suscetível às doenças. Uma evidência impactante encontrada é que padrões de pensamentos negativos associados ao estresse tóxico causam um encurtamento nos telômeros, estruturas que contêm sequências de DNA e que se localizam nas extremidades de todos os nossos cromossomos, com a função de protegê-los. Este fenômeno é identificado no chamado “efeito telômero” (BLACKBURN; EPEL, 2017). A pesquisadora Elisabeth Blackburn recebeu o Prêmio Nobel em Fisiologia/Medicina no ano de 2009 por seus estudos vinculados à esta área, pesquisando sobre o impacto que variáveis do estilo de vida exercem nas estruturas do telômero. Com o passar do

tempo, naturalmente as células do nosso corpo envelhecem, o DNA de nossas células se deteriora e os telômeros ficam mais curtos. Telômeros curtos são uma das principais razões pelas quais nossas células envelhecem e não se renovam. Mas muitas variáveis existentes em nossa vida, como a alimentação, a prática de exercícios físicos, e o nível de estresse vivenciado, influenciam na velocidade com que os telômeros diminuem ao longo da vida. A tensão e o estresse permanente decorrente de vivenciar relações tóxicas e violentas é uma variável importante que pode afetar a estrutura dos telômeros e na saúde do organismo como um todo.

Tais evidências indicam a magnitude das consequências negativas de relações violentas no conjunto do nosso bem estar. É possível reverter seus efeitos negativos no cérebro e no organismo como um todo, porém, prevenir desde cedo é o melhor a fazer (SHONKOFF *et al.*, 2012). Desta forma, trabalhar para prevenir a violência de gênero em diferentes contextos se torna muito importante. E muitas pessoas, coletivos e movimentos sociais vem realizando ações neste sentido. É fundamental que as ações estejam baseadas em evidências científicas. Pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas de conhecimento vêm realizando pesquisas para contribuir cientificamente com a prevenção e a superação dos diferentes tipos de violência, como a de gênero. Como argumenta a pesquisadora Sandra Racionero (2018), a ciência precisa estar a serviço da melhoria de vida das pessoas e da superação da violência. Historicamente, muitos pesquisadores e pesquisadoras demonstram esse compromisso em suas atuações. Compreender e lidar com a violência de gênero na universidade é um dos eixos fundamentais para superar a violência contra meninas e mulheres nos diversos espaços sociais. Nos deteremos a abordar especificamente a violência no contexto universitário no próximo item.

### 1.3 VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA UNIVERSIDADE: DADOS E CARACTERÍSTICAS

Ao abordarmos a violência na universidade, local com grande contingente de pessoas jovens, é importante destacar que a definição de juventude não é universal. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define a juventude como a população com idade entre 15 e 24 anos, sendo uma definição flexível de acordo com o contexto<sup>3</sup>. No Brasil, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) define a juventude como a população entre 15 e 29 anos. Vale lembrar que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a adolescência no Brasil refere-se à idade entre 12 e 18 anos (BRASIL,

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site da UNESCO. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/youth>

1990). Conforme estabelecido no ECA, a partir de 18 anos os e as jovens atingem a maioridade civil, o que significa que a pessoa passa a responder por si própria e por seus atos praticados. Dentro desta compreensão, aos nos referirmos à juventude nesta tese, estamos considerando homens e mulheres jovens, com idade igual ou acima de 18 anos, até 29 anos.

Como visto anteriormente, são altos os índices de violência contra mulheres na sociedade, independente da cultura, classe social e idade. A universidade tampouco é um ambiente seguro (COKER *et al.*, 2011; VALLS *et al.*, 2016) e é visto que a violência de gênero nas universidades é algo universal (STEELE *et al.*, 2022). Em estudo sobre a violência de gênero nas universidades, Valls e colegas (2016) sistematizam e destacam quatro motivos de existência e perpetuação da violência contra as mulheres especificamente no contexto universitário, são eles:

- a) *a existência de estrutura de poderes colocando homens sobre mulheres*, que fomentam a vulnerabilidade das mulheres e a violência contra elas nas universidades, expressa por exemplo nos tipos de respostas das instituições às denúncias de violência sexual, muitas vezes de completa indiferença;
- b) *dinâmicas permissivas em relação à violência*, proveniente de uma socialização hegemônica de tolerância à violência, alimentando um contexto de hostilidade às vítimas. Isso favorece o sentimento de isolamento da vítima e a culpabilização da vítima frente à violência sofrida (como se tivessem provocado a situação);
- c) *naturalização da violência nos relacionamentos*, com crenças de que somente agressão física seria violência, como por exemplo assumir que para ser estupro necessariamente precisa haver penetração, ou que toques e beijos não consentidos não seriam violência, o que reforça a culpabilização da vítima;
- d) *dinâmicas sexistas*, que normalizam padrões de comportamentos pejorativos e violentos contra mulheres em certos contextos como festas universitárias, repúblicas/moradias estudantis, o que favorece uma atmosfera de violência e agressão sexual.

O estudo de Valls e colegas (2016) traz uma revisão de literatura internacional sobre o tema, indicando que a violência contra as mulheres no ambiente universitário pode se apresentar de diferentes formas, como abuso de autoridade, agressão física e abuso sexual, e ocorre em diferentes contextos do ambiente universitário como nas salas de aula, nas repúblicas, nas festas dentro e fora do campus universitário. Dados que o estudo traz indicam que, nos Estados Unidos, de 20% a 25% das estudantes universitárias sofreram tentativas de estupro ou foram

abusadas sexualmente durante sua presença no ensino superior. No Reino Unido, 68% das estudantes tinham vivenciado algum tipo de assédio verbal ou não-verbal na sua instituição e na Espanha, 62% dos(as) estudantes (mulheres e homens) já haviam sido vítimas de violência na universidade ou conheciam alguém que foi vitimizada. Vale mencionar que na maioria dos casos, as vítimas são mulheres e o agressor geralmente é alguém já conhecido da vítima, seja um colega, amigo, funcionário ou docente da universidade.

No contexto universitário é muito importante considerar o poder institucional existente, e que influencia diretamente no que seria o consenso para uma relação afetivo-sexual. Conforme indicam Flecha, Tomás e Vidu (2020), novas abordagens sobre o consenso numa relação envolvem a análise também das interações de poder. O poder institucional refere-se ao poder que existe dentro das instituições e que influencia sua hierarquia; no caso das universidades, os e as docentes têm, ao menos, um poder simbólico na relação com os e as estudantes, como por exemplo, na situação de decidir sobre notas e outras decisões relacionadas ao futuro acadêmico dos e das estudantes. Assim, tais relações de poder precisam ser consideradas, pois podem limitar os e as estudantes a dizer “não” a seus docentes em certas situações (FLECHA; TOMÁS; VIDU, 2020). Os autores apontam que o poder interativo também influencia na questão do consenso nas relações afetivo-sexuais. Tal relação de poder pode ocorrer em algumas interações entre pessoas, mesmo quando não há hierarquias institucionais presentes, como relação entre colegas, em que há pressão para uma mulher fazer algo através de uma chantagem ou pressão muito grande de colegas (algo que discutiremos mais adiante nesta tese).

Além das consequências negativas para a saúde de se vivenciar uma relação violenta, descritas no item anterior, a violência contra mulheres no contexto universitário também produz efeitos muito negativos para a vida acadêmica/profissional das vítimas. Exemplos são: declínio do desempenho acadêmico, falta às aulas e atividades acadêmicas para evitar encontrar com o agressor, abandono de projetos e escolhas acadêmicas/profissionais e inclusive evasão do curso (VALLS *et al.*, 2016).

Diante deste cenário, várias universidades no mundo têm buscado enfrentar essa problemática, a partir de ações para prevenir e coibir as violências contra meninas e mulheres que ocorrem neste contexto (VALLS *et al.*, 2016; PUIGVERT *et al.*, 2017). Os Estados Unidos é um país pioneiro em pesquisas acadêmicas sobre o tema da violência contra mulheres nas faculdades e universidades, com estudos sobre o tema desde a década de 1950, em que desde então há publicações trazendo dados, a tipificação da violência nesse contexto e propostas de

intervenções. O tema entrou mais fortemente em pauta nos Estados Unidos nos anos 1990, a partir de diversas publicações sobre esta questão e de mobilizações da comunidade universitária reivindicando o estabelecimento de políticas para enfrentar e prevenir a violência contra mulheres no contexto universitário (VALLS *et al.*, 2016; VIDU *et al.*, 2017; MAITO *et al.*, 2019; BELLINI; MELLO, 2022). Um exemplo de mudanças nos parâmetros legais nessa época nos Estados Unidos é a Lei *Clery*, assinada em 1990, que definiu que as universidades estado-unidenses são obrigadas a elaborar um relatório anual de segurança da universidade e a divulgar dados referente aos casos de violência dentro de seus *campi*, bem como apresentar políticas relacionadas à proteção da comunidade acadêmica e prevenção de violência (JANOSIK; GREGORY, 2003).

Nas universidades mais reconhecidas e prestigiadas dos Estados Unidos e também de outros países se desenvolvem programas para a prevenção da violência de gênero, a partir das contribuições de evidências científicas sobre o tema. O “Guia de prevenção e atenção à violência de gênero nas universidades”<sup>4</sup> – traduzido do espanhol, produzido por Valls e colegas a partir de pesquisa na Espanha, é um guia direcionado a governos, universidades e movimentos sociais com apresentação de informações muito importantes para enfrentar a problemática da violência de gênero nas universidades, além de apresentar de forma sistematizada práticas de prevenção efetivas realizadas em universidades de renome internacional, de diferentes países. Este Guia consta no ANEXO A.

No Brasil, o tema da violência no contexto universitário ganhou maior visibilidade no ano de 2014, quando foi concluído o relatório final “para apurar violações dos Direitos Humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo nos chamados ‘trotés’, festas e no seu cotidiano acadêmico”, da chamada “CPI dos Trotés”<sup>5</sup> (MAITO *et al.*, 2019). Conforme aponta Maito e colegas (2019), este relatório colocou em evidência as diferentes formas de manifestação da violência contra mulheres nas universidades brasileiras, tais como: violência sexual em festas, letras de músicas das baterias e atléticas acadêmicas com teor machista e também racista, além de violência e situações de discriminação

---

<sup>4</sup> Título em espanhol: “*Guía de Prevención y Atención de la Violencia de Genero en las Universidades*”. Disponível em: [https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/compromiso-social/igualdad/galleries/Unidad-de-Igualdad/Guia\\_prevencion\\_violencia\\_universidades.pdf](https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/compromiso-social/igualdad/galleries/Unidad-de-Igualdad/Guia_prevencion_violencia_universidades.pdf)

<sup>5</sup>A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) “Violação dos Direitos Humanos nas Faculdades Paulistas” foi instaurada na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) após uma série de denúncias de estudantes universitárias que relataram abuso vivenciados em diferentes instituições paulistas, incluída a Universidade de São Paulo (USP) (GAMA; BALDISSERA, 2022).

contra mulheres em função do seu pertencimento racial - não somente entre estudantes, mas também entre professores(as) e funcionários(as).

No ano seguinte, 2015, foi realizada no país a pesquisa “Violência contra a mulher no ambiente universitário”, promovida pelo Instituto Avon e DataPopular, e contou com a participação de 1823 universitários(as), de universidades brasileiras privadas e públicas, sendo 60% mulheres e 40% homens, a partir de 16 anos. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção e o comportamento de estudantes de graduação e pós-graduação no que diz respeito à ocorrência da violência contra a mulher no contexto universitário brasileiro, a partir de entrevistas e grupos de discussão com as e os participantes. Um dos resultados demonstrados pela pesquisa é que a universidade é um espaço muitas vezes de medo para as meninas e mulheres, sendo que 36% das meninas e mulheres entrevistadas afirmaram que já deixaram de fazer alguma atividade na universidade por terem medo de sofrer violência. Vale dizer que, no contexto universitário, a violência pode ser exercida por colegas e professores, além de pessoas externas à universidade, e ser de vários tipos, indo desde a desqualificação intelectual ao estupro.

Outro dado representativo que esta pesquisa traz é que nem sempre é fácil identificar quando se testemunha/sofre violência de gênero no contexto universitário. Das meninas e mulheres entrevistadas, 10% relataram espontaneamente ter sofrido violência por parte de um homem na universidade ou em festas universitárias. Entretanto, quando questionadas novamente sobre isso a partir de uma lista de exemplos de violências, 67% passam a reconhecer e a afirmar que sofreram algum destes tipos de violência no contexto universitário. Algumas destas situações são, por exemplo: receber cantadas ofensivas, ingestão forçada de bebidas alcoólicas, tentativa de abuso enquanto sob efeito de álcool, ser tocada sem consentimento, ser xingada por rejeitar investida para ficar com alguém e muitas outras situações que se relacionam com diferentes naturezas de violência por serem mulheres.

Por fim, os dados desta pesquisa demonstram a gravidade do problema da violência contra meninas e mulheres no ambiente universitário brasileiro, geralmente invisibilizado e desacreditado:

-67% disseram já ter sofrido algum tipo de violência (sexual, psicológica, moral ou física) praticada por um homem no ambiente universitário;

-56% já sofreram assédio sexual;

-28% já sofreram violência sexual (estupro, tentativa de abuso enquanto sob efeito de álcool, ser tocada sem consentimento, ser forçada a beijar veterano).

Em resposta a isso, 95% das mulheres e 88% dos homens participantes na pesquisa acreditam que “*a faculdade deveria criar meios de punir os responsáveis por cometer violência contra mulheres na instituição*” (AVON/DATAPOPULAR, 2015, p.11). Neste sentido, importantes iniciativas da comunidade universitária no Brasil vem ocorrendo para reivindicar respostas formais e efetivas das instituições frente a esta problemática. Um exemplo é a “Rede Não Cala!”, uma rede informal formada por professoras e funcionárias da Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de apoiar estudantes vitimizadas e encontrar caminhos para cessar os casos de violência sexual e de gênero nesta instituição (MAITO *et al.*, 2019). Também, há muitas iniciativas de coletivos de estudantes universitárias de diferentes regiões do país, organizadas e mobilizadas em prol do enfrentamento à violência de gênero na universidade, inclusive considerando especificidades como a violência contra mulheres indígenas e mulheres negras (ALMEIDA; ZANELLO, 2022). A mobilização da comunidade acadêmica é fundamental para que as políticas institucionais de enfrentamento sejam efetivas (MAITO *et al.*, 2019). Internacionalmente, movimentos como o “*Me too*” nas universidades vêm contribuindo para que as vítimas de violência na universidade transformem-se em sobreviventes, ao receberem apoio para lidar com a situação e para continuarem suas vidas (JOANPERE, 2022).

Em pesquisa sobre a violência contra a mulher no ambiente universitário, Maito e colegas (2019) reconhecem que existem iniciativas formais para lidar com essa questão em algumas universidades brasileiras, onde mais recentemente foram formadas comissões e protocolos de enfrentamento à violência contra mulheres na universidade. Apesar disso, na prática o que ocorre é que a criação de normas não basta; é preciso haver um enfrentamento efetivo por parte das instituições. É frequente a omissão das universidades frente às denúncias de violência formalmente recebidas, bem como uma desresponsabilização frente à violência cometida por meio de centros acadêmicos, atléticas, baterias e em outros âmbitos. A universidade não pode se omitir perante os casos de violências que ocorrem dentro dela ou em qualquer espaço onde pessoas vinculadas a ela se reúnem. Conforme indicam Maito *et al.* (2019, p. 2),

Nos termos da Convenção de Belém do Pará, as universidades brasileiras podem ser responsabilizadas pela violência contra as mulheres que ocorre em seus contextos, pois, ao assinar a convenção, o Brasil assumiu o compromisso de proporcionar às mulheres uma vida livre de violência e a obrigação de prevenir, punir e erradicar a violência contra mulheres.



Além disso, o que se observa é que muitas vezes a resposta da instituição perante casos de violência contra mulheres resulta em revitimização e violência institucional (VALLS *et al.*, 2016; MAITO *et al.*, 2019). Internacionalmente, o estudo de Valls e colegas (2016) identifica alguns tipos de respostas institucionais frente às denúncias de violência sexual em diferentes universidades do mundo que refletem, infelizmente, uma indiferença deliberada à situação. Algumas dessas respostas institucionais são, por exemplo: simplesmente não tomar nenhuma ação sobre o caso; recomendar que a vítima não conte sobre o ocorrido para ninguém mais (como seus familiares ou polícia) ou investigar a denúncia muito lentamente, demorando anos para que a estudante tenha uma resposta. Esta inefetividade das medidas tomadas pela universidade faz com que muitas estudantes que sofreram violência fiquem em silêncio sobre a situação por medo ou por receio de não receberem nenhum tipo de apoio institucional (VALLS *et al.*, 2016; FLECHA, 2021). Diante disso, muitas das vítimas não realizam a denúncia formal e contam apenas para suas amigas, amigos e/ou colegas sobre a violência vivida (VALLS *et al.*, 2016). Este importante aspecto sobre quem toma conhecimento de uma situação de violência vivenciada por alguém leva ao conceito de “violência de gênero isoladora”.

Pesquisas indicam que um fator determinante para a perpetuação da violência contra as mulheres no ambiente universitário é o fenômeno identificado a partir do conceito de “violência de gênero isoladora” (VIDU *et al.*, 2021). A violência de gênero isoladora, em inglês denominada *isolating gender violence (IGV)*, pode ser definida como

qualquer tipo de violência contra aqueles que defendem as vítimas de violência de gênero. O objetivo de tal violência é isolar as vítimas de violência de gênero e desencorajar a denúncia ou receber apoio, a fim de manter a impunidade da violência de gênero. O conceito de *IGV* está ligado ao que a ciência e as legislações estabelecem como violência de gênero (VIDU *et al.*, 2021, p.185, *tradução nossa*).

Num processo de cocriação do conhecimento, a partir de um intenso diálogo entre pesquisadores(as), coletivos da sociedade civil, parlamentares e mulheres sobreviventes de violência, o termo “violência de gênero isoladora” foi escolhido para conceitualizar este tipo de violência, recorrentemente invisibilizado, que ocorre com as pessoas que ousam apoiar as vítimas de alguma forma. Vale mencionar que este conceito era denominado em pesquisas anteriores como “violência sexual de segunda ordem”, mas por limitações nessa denominação hoje é referida por violência de gênero isoladora (VIDU *et al.*, 2021).

É estimado que 40% das pessoas não ajudam uma vítima de violência de gênero pelo medo de sofrer retaliação (VIDU *et al.*, 2021). A presença de um clima de hostilidade contra as mulheres que sofrem violência também ocorre com quem as apoia. Conforme indica Flecha

(2021), a violência de gênero isoladora manifesta-se principalmente por meio de diferentes formas de violência psicológica: humilhação, ameaça, mentiras para tentar manchar reputação pessoal e profissional de quem se posiciona a favor da vítima. A pesquisa de Flecha (2021) traz relatos de pessoas que sofreram violência de gênero isoladora ao tomarem uma atitude para apoiar vítimas de violência em diferentes contextos – escola de ensino médio, ambiente familiar e universidade. Dentre os relatos, o de uma professora de universidade da Espanha é um exemplo de como a violência de gênero isoladora pode ocorrer no contexto universitário: ao ajudar uma estudante universitária a preencher um formulário de denúncia contra um professor que sistematicamente assediava sexualmente mulheres, principalmente estudantes, a professora passou a ser alvo de calúnias e mensagens difamatórias anônimas que eram espalhadas via rede social, visando manchar sua reputação pessoal e profissional. Além disso, muitas pessoas da própria universidade se afastaram desta professora e do grupo de pesquisa do qual fazia parte, algumas por explicitamente apoiarem o professor, outras por receio de também sofrerem ataques. Conforme a professora relata, “*quebrar o silêncio nas universidades pode resultar não só em ataques contra as vítimas, mas também em retaliações contra pessoas que apoiam as vítimas*” (FLECHA, 2021, Apêndice, tradução nossa).

Conforme indicam os relatos na pesquisa de Flecha (2021), o objetivo de quem pratica a violência de gênero isoladora é que as pessoas parassem de exercer apoio às vítimas de violência de gênero, afim de isolar a vítima e continuar com os ataques, além de dificultar uma possível denúncia formal. A violência de gênero isoladora, além de ser exercida contra as pessoas que apoiam uma vítima de violência, também é uma forma de retaliar e revitimizar a própria pessoa que sofreu a violência primeiramente. Limita o desejo de realizar a denúncia formal, o que causa um efeito de silenciamento em relação à violência (VIDU *et al.*, 2021).

Agir contra a violência de gênero isoladora é fundamental para avançar no enfrentamento contra a violência de gênero e trabalhar pela sua prevenção, também nas universidades. Neste sentido, um avanço muito importante foi a primeira legislação do mundo a abordar o conceito de violência de gênero isoladora, no Parlamento da Catalunha, na Espanha (VIDU, TOMÁS, FLECHA, 2021). No ano de 2020, o Parlamento da Catalunha introduziu este conceito em legislação já existente sobre violência contra as mulheres, definindo legalmente a violência exercida contra as pessoas que oferecem suporte às vítimas de violência sexista. Esta legislação foi fruto de mobilizações de diferentes setores sociais baseando-se em evidências científicas de que em muitas ocasiões, ajudar, proteger e defender as vítimas de violência de gênero gera nova violência diferenciada da violência anterior (VIDU, TOMÁS, FLECHA,

2021). Após a aprovação desta legislação na Catalunha, outras regiões e países estão trazendo este debate para a esfera das políticas públicas, afim de que a violência de gênero isoladora seja reconhecida e também combatida. No Brasil, deu-se início ao debate sobre a inclusão deste termo nas leis para prevenção e proteção às mulheres vítimas de violência, a partir de audiência pública sobre o tema, realizada pela Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (CMULHER), da Câmara dos Deputados, no ano de 2021 (BORGES, 2021).

Essas iniciativas são muito importantes, pois sabe-se que sem apoio é muito difícil para uma pessoa que sofreu violência realizar a denúncia formal e enfrentar todas as consequências negativas da própria violência sofrida, e também da retaliação que pode vir ao romper o silêncio sobre a violência sofrida (VIDU *et al.*,2021). Neste sentido, a atuação de pessoas como amigos(as) e uma rede de suporte informal à vítima de violência é fundamental para fortalecê-la. Assim como apoiar e intervir ativamente em prol de quem apoia a vítima. Abordaremos melhor estes aspectos no capítulo 3 deste trabalho.

Neste primeiro capítulo, trouxemos definições de violência contra meninas e mulheres, bem como sua incidência e as principais consequências para as mulheres que vivenciam tais situações. Também abordamos mais especificamente características da violência contra meninas e mulheres no ambiente universitário. A seguir, passaremos a apresentar o marco teórico da presente pesquisa, que nos deu base teórica e metodológica para seu desenvolvimento.

## 2. O MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Neste tópico, abordaremos o referencial teórico que embasa este trabalho. Envolve uma perspectiva preventiva de violência, e se apoia em pressupostos teóricos a partir dos quais o diálogo e a intersubjetividade são centrais nos processos de transformação. Nos baseamos nas pesquisas e práticas iniciadas pelo CREA a respeito da centralidade do diálogo e das interações na sociedade atual, no feminismo dialógico e nas evidências científicas que apoiam a socialização preventiva de violência de gênero. Assim, no presente tópico, abordaremos a concepção dual de sociedade que embasa este trabalho, as características do contexto atual de sociedade da informação e da centralidade do diálogo nas relações, bem como elementos importantes da socialização de adolescentes e jovens em seus relacionamentos e na constituição de sua identidade, a partir de estudos e autores que nos dão suporte teórico.

### 2.1 O CONTEXTO ATUAL DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A CENTRALIDADE DO DIÁLOGO

Ao abordar a temática da violência contra mulheres nas universidades e o papel que as amizades e grupo de pares podem exercer diante da violência e de sua prevenção, é importante localizar este fenômeno em um contexto mais amplo, identificando algumas características da sociedade atual e características da socialização dos(as) jovens em seus relacionamentos.

Nosso contexto atual está marcado pela passagem das sociedades industriais para as sociedades da informação desde a década de 1970, que são cada vez mais dialógicas. Partindo de compreensões propostas pela sociologia contemporânea (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001), esta pesquisa insere-se numa perspectiva dual de sociedade, a partir da qual se consideram elementos provenientes dos sistemas (como instituições) e das ações dos sujeitos para descrever os fatos e para identificar ações que os promovem ou os que os evitam. No caso desta pesquisa, buscamos identificar e analisar as ações relacionadas às amizades e aos grupos de pares que promovem a prevenção de violência de gênero na universidade e quais não.

O enfoque dual diferencia-se da perspectiva sistêmica e da perspectiva subjetivista de realidade. A perspectiva dos sistemas entende a realidade social como “*determinada pelos sistemas e estruturas. A segunda a considera criada pelas ações das pessoas e grupos. A terceira [dual] enfatiza ambos os aspectos: sistemas e pessoas*” (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p. 21, *tradução nossa*).

Ao abordar sobre a perspectiva sistêmica, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) discorrem sobre as contribuições e os limites de teorias funcionalistas e estruturalistas, para as quais os sujeitos sociais e movimentos sociais, como os movimentos de mulheres, teriam um papel muito limitado na capacidade de transformar suas vidas e a sociedade. Há a compreensão de que as estruturas sociais atuam em função da manutenção e da adaptabilidade dos sistemas aos quais pertencem, ou então de que os seres humanos são determinados pelas estruturas sociais, não produtores das mesmas.

Por outro lado, o enfoque subjetivo de sociedade é associado a perspectivas das ciências sociais como as fenomenológicas, construtivista social, e interacionistas. Numa compreensão de realidade que enfatiza os sujeitos, a realidade social seria majoritariamente uma construção social, a partir da ênfase na consciência e na construção de significados pelos indivíduos.

Numa terceira perspectiva, as teorias sociológicas mais atuais são duais, ou seja, não colocam ênfase somente nos sujeitos ou somente nos sistemas, mas superam concepções anteriores ao considerar as duas dimensões como complementares na análise da realidade social. Jurgen Habermas é um importante autor da sociologia atual que propõe uma teoria dual da sociedade, a partir de sua teoria da ação comunicativa. Partindo de uma perspectiva comunicativa, propõe a análise tanto de aspectos do sistema como elementos do “mundo da vida” dos sujeitos (parte do conceito de “mundo da vida” de Schutz) com vistas a encontrar elementos para uma melhor relação entre sistemas e cotidiano (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) explicam que as teorias sociológicas atuais se transformaram e atualmente buscam analisar as intensas mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, que geraram o contexto atual da denominada sociedade da informação (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). As teorias sociológicas anteriormente se debruçavam a caracterizar o modelo de sociedade industrial, que se caracterizava principalmente pela centralidade da produção de recursos materiais. Ainda vivemos em uma sociedade capitalista, porém não mais industrial, mas informacional.

Conforme afirma Castells (2018), um novo paradigma tecnológico se estabeleceu a partir da década de 1970, inicialmente em países como os Estados Unidos, trazendo novos estilos de produção, de comunicação e de formas de vida. Isto trouxe alterações profundas nas sociedades, uma vez que esta revolução tecnológica penetra em todas as atividades humanas, fazendo surgir novas formações econômicas, de sociedades e culturas. A revolução tecnológica e a reestruturação do capitalismo introduziram a formação da sociedade em rede, globalizando

atividades econômicas e trazendo uma cultura de virtualidade que penetra em todos os níveis da sociedade. Os intensos avanços tecnológicos e de comunicação, como o advento da *Internet* e dos dispositivos eletroeletrônicos, foram incorporados rapidamente no modelo de produção de mercadorias e no aumento na produção de serviços pelos países e setores sociais que tinham condições para assim fazê-lo. Conforme indicam Flecha, Gómez e Puigvert (2001), muitos países e grupos sociais ficaram marginalizados deste processo. Nesta primeira fase da sociedade da informação - fase de dualização social - gerou-se uma grande polarização entre uma nova economia que elevava cada vez mais a importância de atuações profissionais com alto nível de informatividade e de conhecimento nas suas atividades, ao mesmo tempo em que também houve maior precarização de postos de trabalho e aumento do desemprego em nível global, intensificando diversos problemas sociais. A segunda fase da sociedade da informação - sociedade da informação para todas e todos – caracteriza-se pelo processo de expansão dos avanços tecnológicos aos setores sociais e países antes marginalizados neste processo. Isto ocorreu devido à necessidade do capitalismo informacional em se expandir a novos públicos consumidores, e também à pressão de setores sociais como governos, movimentos sociais e ONGs que defendem mais igualdade e melhores condições de vida das pessoas na sociedade da informação. Vale ressaltar que essa ainda é uma luta importante, visto que a fase de dualização fez crescer algumas desigualdades da sociedade industrial, assim como surgiram desigualdades específicas da sociedade da informação. Ainda há setores sociais que seguem marginalizados e explorados na sociedade da informação, desconectados das redes de informação e com precarização do trabalho. As sociedades ainda se organizam “*em torno de processos humanos estruturados por relações de produção (relações de classe), experiência (relações de gênero/sexo), e poder (uso da violência)*” (FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT, 2001, p. 94, *tradução nossa*).

A sociedade da informação traz uma característica fundamental que impactou globalmente as sociedades, no sentido de que seu elemento-chave não serem mais os recursos materiais, mas sim a seleção e o processamento de informações. Com o intenso desenvolvimento tecnológico que se acentuou no final do século XX, as sociedades continuam a produzir bens materiais; a diferença está no modo como hoje é feito, de forma crescentemente informacional. Como indicam Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 89, *tradução nossa*),

na sociedade da informação, a principal fonte de êxito ou fracasso das pessoas, grupos e instituições é sua capacidade de seleção e processamento de informação relevante. Na economia informacional, a fonte de produtividade e crescimento é a geração de conhecimento mediante o processamento da informação.

Cada vez mais as informações estão acessíveis e disponíveis às pessoas, de forma acelerada. O desafio, portanto, não é mais a questão do acesso e do acúmulo de informações, mas selecionar a informação mais relevante para cada momento e processá-la para que possa ser utilizada nas diversas situações do cotidiano (FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT, 2001). Nas sociedades industriais, o acesso a determinadas informações estava concentrado em especialistas em determinados assuntos, como médicos(as) e profissionais do Direito, por exemplo. Atualmente, as informações estão facilmente acessíveis a nós, que mesmo sendo leigos(as) em certos assuntos, podemos recorrer às ferramentas como *Internet* para buscar informações, por exemplo, sobre doenças e medicamentos que nos é receitado, e sobre leis e medidas de proteção às mulheres vítimas de violência. Hoje em dia os conhecimentos não são mais monopólio de pessoas especialistas; é possível ter acesso às pesquisas e conhecimentos produzidos pela comunidade científica internacional das diversas áreas, nos auxiliando a tomar decisões cotidianas, a depender da capacidade de selecionar fontes confiáveis e de processar as informações (FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT, 2001; AUBERT *et al.*, 2008).

Como consequência destas mudanças sociais, no contexto atual as sociedades estão cada vez mais dialógicas; as sociedades da informação são o contexto no qual o diálogo começou a penetrar mais nas realidades. Este giro dialógico nas sociedades expressa-se nos mais diferentes âmbitos sociais como os relacionamentos pessoais, familiares, nas escolas e demais instituições sociais. As antigas relações de poder baseadas na autoridade estão sendo questionadas, e também há aumento dos riscos e das opções, conforme o autor Beck caracteriza como a “sociedade do risco”, o que faz crescente a necessidade (e possibilidade) de reflexão e diálogo para que possamos tomar decisões em nossa vida no âmbito individual e coletivo (AUBERT *et al.*, 2008; FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT, 2001).

Conforme indicam Flecha, Gómez e Puigvert (2001), em comparação às sociedades industriais, nas sociedades da informação o diálogo tem um papel muito maior, como por exemplo no caso das relações afetivo-sexuais, em que atualmente muitos(as) parceiros(as) dialogam e negociam muito mais sobre as ações de cada pessoa na relação, e sobre a própria relação em si. Em época anterior à sociedade da informação, a maioria dos relacionamentos era regida por papéis tradicionais estabelecidas pela questão do gênero e idade. A tendência dialógica das relações e das sociedades atuais encontra alguns limites, advindos de imposições, injustiças e violências ainda presentes em nossa realidade, como as descritas no capítulo 1 desta tese. Porém, cada vez mais as pessoas e os coletivos buscam resolver seus conflitos a partir do diálogo e, onde ele não existe, cada vez mais se reivindica sua possibilidade de existência nas

relações; o que não se resolve pelo diálogo geralmente resulta em algum tipo de violência física ou simbólica.

Todas estas mudanças que vemos em nosso contexto atual não se deram espontaneamente na sociedade, mas foram também fruto da ação humana. As teorias duais de sociedade nos ajudam a entender que estas mudanças sociais foram também geradas por pessoas e por coletivos que lutaram por mudanças institucionais e nas relações ao longo da história, como por exemplo tantas mulheres “*que desafiaram as obrigações de se casar com quem seu pai ou senhor feudal decidiam, e passaram a decidir por si mesmas com quem queriam se relacionar*” (FLECHA, GÓMEZ E PUIGVERT, 2001, p. 152, *tradução nossa*).

É muito importante que levemos em conta estas mudanças e as características da sociedade da informação, para que possamos compreender os desafios e as possibilidades que trazem e para que possamos identificar ações que ajudem a torná-la mais igualitária e justa a todas as pessoas. No campo da educação escolar, por exemplo, não é mais possível responder aos desafios educacionais baseando-nos no modelo de sociedade industrial. Racionero e Padrós (2010) indicam que houve um giro dialógico nas bases psicológicas que baseiam as teorias de aprendizagem. As autoras resgatam que há décadas pesquisas científicas da área da psicologia enfatizam a centralidade da intersubjetividade e do diálogo no desenvolvimento humano. É visto cada vez mais, por diversos autores como Bruner, Vygotsky, Mead, Tomasello e por pesquisadores da psicologia intercultural, como as interações e o diálogo são fundamentais para a formação da mente e da subjetividade das pessoas. Como exemplo disso, Vygotsky (1991, p. 64) aborda sobre as funções psicológicas superiores, afirmando sua origem social e cultural:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (Vygotsky, 1991, p. 64)

Neste sentido, nos constituímos e nos desenvolvemos a partir das interações com outras pessoas. Retomaremos essa questão mais profundamente no item 2.5. Por conta dessas mudanças e do giro dialógico nas diferentes esferas cotidianas, é essencial que levemos em conta as concepções de aprendizagem que são efetivas em responder às necessidades educativas da atual sociedade da informação, visando a igualdade educativa e social (AUBERT *et al.*,



2008). O conceito de Aprendizagem Dialógica, sobre o qual discorreremos posteriormente, foi formulado a partir dessas necessidades atuais.

Na busca por combater as desigualdades e injustiças ainda presentes na sociedade da informação, como é a violência contra meninas e mulheres, o papel dos movimentos sociais é imprescindível. Cada vez mais os movimentos sociais pretendem criar situações de diálogo para pautar e solucionar as demandas que colocam. O autor Manuel Castells (2018) identifica que, no atual contexto da sociedade da informação, os movimentos sociais são importantes sujeitos de identidade coletiva, ao resistirem e lutarem contra a reestruturação capitalista, o informacionalismo descontrolado e o patriarcado. Neste contexto, ele destaca o movimento ecologista e o feminismo como movimentos sociais que ganham protagonismo e a questão da busca da identidade como algo primordial na sociedade da informação. Discorreremos a respeito destes elementos no próximo item, focando na questão da identidade e nos movimentos sociais relacionados ao fim do patriarcalismo, por sua relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa.

## 2.2 PATRIARCALISMO, MOVIMENTOS FEMINISTAS E IDENTIDADE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE CASTELLS

Castells (2018, p.51) conceitualiza os movimentos sociais como “*ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e as instituições da sociedade*”. Nesta definição ele ressalta que não há movimentos sociais “bons” ou “maus”, uma vez que as mudanças que almejam podem levar a mudanças sociais positivas ou negativas. Os movimentos podem ser conservadores, revolucionários, ou nenhum dos dois. Conforme este autor defende, “o único sentido da história é a história que nos faz sentido” (CASTELLS, 2018, p. 125) e assim, com base na teoria dual de sociedade, entendemos que as ações humanas são capazes de transformar a nossa realidade positivamente.

O autor também discorre a respeito da relação entre identidade coletiva como “a fonte de significado e experiência de um povo” (Castells, 2018, p. 54), e sua interrelação também com a construção das identidades individuais. Ao abordar sobre a identidade coletiva do feminismo, Castells (2018) a relaciona com uma *identidade de projeto*, na qual os sujeitos sociais utilizam um tipo de material cultural para construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, e neste fazer buscam também toda uma mudança na

estrutura social. Neste sentido, ele afirma que o feminismo, ao atuarem como resistência coletiva contra a violência que meninas e mulheres sofrem e atuarem pelos direitos das mulheres, também atuam frente “*ao patriarcalismo, à família patriarcal, e assim, à toda estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram*” (CASTELLS, 2018, p. 56).

Dentro deste entendimento, Castells parte de formulações de Alain Touraine para afirmar que nesta construção de identidade coletiva de projetos, são produzidos sujeitos, que se diferenciam de indivíduos, mesmo que seja formado a partir deles. Significa um ator social coletivo, que consiste em um projeto de vida diferente, buscando transformar a sociedade como forma de prolongar um projeto de identidade. No caso das mulheres, numa busca pela sociedade pós-patriarcal, projeta-se a liberação das mulheres, homens e crianças por meio da própria realização da identidade das mulheres.

Diante de tantas mudanças que caracterizam a sociedade da informação, mulheres (e também homens) promoveram e promovem lutas em movimentos feministas diversos na busca por melhorar suas condições de vida no atual contexto (CASTELLS, 2018). Reconhecendo que as mulheres se movimentaram e lutaram em todas as etapas da história humana contra opressões, injustiças e violências, Manuel Castells destaca um grande impulso nos movimentos feministas a partir da década de 1960. Ao analisar especificamente as lutas das mulheres a partir do desenvolvimento da sociedade da informação, Castells (2018) afirma que uma das estruturas contestadas maciça e globalmente pelos movimentos feministas neste período é o patriarcalismo. O autor define o patriarcalismo como

uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura (CASTELLS, 2018, p. 249)

A intensificação da luta contra o patriarcalismo a partir da década de 1960 se dá, conforme o autor pontua, por características da própria sociedade da informação, sendo elas: as mudanças na economia e no mercado de trabalho que possibilitaram abertura de novas oportunidades às mulheres; transformações tecnológicas que possibilitaram maior controle em questões como a gravidez e reprodução humana (como pílula anticoncepcional); questionamento do patriarcalismo a partir do desenvolvimento do movimento feminista especificamente decorrente dos movimentos sociais da década de 1960; e a rápida difusão de ideias feministas diversificadas que o contexto altamente globalizado da sociedade da informação permite, alcançando quase todo o planeta.

Uma característica importante na luta contra o patriarcalismo é a crise da família baseada no domínio patriarcal, que tem predominado há milênios, segundo Castells (2018). Há indícios de enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade e dominação do homem, como cabeça de casal, sobre toda família. Esse questionamento ao patriarcalismo e o giro dialógico das sociedades, característico do contexto atual, também se manifestam nas relações humanas. Segundo Aubert *et al.* (2008, p. 29), “*as relações de poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão dando lugar a relações mais dialógicas em que se consensuam as coisas ou a um conflito permanente quando não se chega a nenhum acordo*”.

Esta tendência do enfraquecimento do patriarcalismo no contexto atual impacta a estrutura familiar e as normas sexuais da sociedade. Por sua vez, isso tem relação com a transformação da própria personalidade das pessoas pois, conforme argumenta Castells (2018), a personalidade se transforma junto a estas mudanças, uma vez que as famílias constituem um importante núcleo de socialização e a sexualidade tem a ver com personalidade. Assim, diz Castells (2018, p. 252), “*a interação entre mudança estrutural e os movimentos sociais – entre sociedade em rede e o poder da identidade – nos transforma*”.

No contexto atual, em que o diálogo se torna central para se buscar o entendimento, cada vez mais as pessoas e grupos buscam encontrar soluções para suas questões através das interações mediadas pela linguagem. No âmbito dos movimentos feministas, isto também ocorre. Assim, no próximo tópico apresentaremos o feminismo dialógico, concepção de feminismo que nos dá base nesta pesquisa, como um feminismo que busca promover e defender o diálogo entre diferentes mulheres, nas suas diferentes formas de ser mulher na atual sociedade da informação, buscando caminhos comuns para a superação de violências e injustiças que ainda existem.

### 2.3 O FEMINISMO DIALÓGICO E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Ao abordar a prevenção de violência no contexto universitário a partir das relações de amizades e do grupo de pares, nesta pesquisa baseamo-nos na perspectiva da aprendizagem dialógica, base orientadora também do Feminismo Dialógico. Assim, neste presente item, será apresentado o conceito de Aprendizagem Dialógica, formulado diante dos desafios e necessidades do contexto da sociedade da informação, e as características do Feminismo Dialógico, que aposta na inclusão da voz de todas as mulheres na luta por um mundo mais justo

e livre de violência para todas as mulheres, respeitando suas diferentes identidades e experiências.

### **2.3.1 O Conceito de Aprendizagem Dialógica**

O conceito de Aprendizagem Dialógica foi elaborado por Ramon Flecha, junto à *Community Of Researchers On Excellence For All (CREA)*, da Universidade de Barcelona, na Espanha, em consonância com as necessidades do contexto atual da sociedade da informação, visando a igualdade educativa e social.

Conforme caracterizado anteriormente, o contexto atual é marcado pelo giro dialógico na sociedade, em que a presença e valorização do diálogo nas interações entre pessoas e instituições é cada vez mais central, afetando os âmbitos pessoais, políticos e sociais. No âmbito da vida das mulheres, vemos como o questionamento de algumas tradições como o patriarcalismo traz mudanças significativas na forma de se relacionar e estar no mundo (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2003; AUBERT *et al.*, 2008).

Diante do atual contexto, pesquisadores e pesquisadoras baseando-se em evidências científicas e em diálogo com coletivos e movimentos sociais, analisam como as interações e o diálogo ajudam a promover transformações sociais que melhoram a vida das pessoas. No campo da educação escolar, a aprendizagem dialógica baseia-se em concepções de aprendizagem voltadas às demandas colocadas pela sociedade da informação (como a capacidade de processar e selecionar informações) e não mais nas concepções de aprendizagem baseadas na e para a sociedade industrial. A aprendizagem dialógica concebe a interação e a comunicação como fatores-chave para a educação e para diversos processos sociais atuais e assim, também contribui para, a partir destes elementos, fundamentar ações para a prevenção e superação da violência de gênero.

A concepção da aprendizagem dialógica tem base interdisciplinar e foi formulada a partir de contribuições teóricas de autores(as) de base dialógica, como Habermas, Paulo Freire, Vygostsky, Geroge Mead, Barbara Rogoff, Bruner entre outros(as) que também demonstram a importância das interações e linguagem nos processos individuais e sociais (AUBERT *et al.*, 2008).

Desde uma perspectiva comunicativa e dual de sociedade, na concepção de aprendizagem dialógica “se entende que os significados que damos à realidade social são criados na interação, não vem dados pelos sistemas nem saem do nosso interior, mas que tanto

os sistemas como nosso interior são gerados pelas interações. As pessoas continuamente criamos e recriamos significados acerca da realidade que são o resultado de acordos intersubjetivos alcançados através de processos comunicativos” (AUBERT *et al.*, 2008, p. 77, *tradução nossa*).

No âmbito do feminismo dialógico, os princípios da aprendizagem dialógica são fundamentais para orientar a proposta de inclusão de todas as vozes e o diálogo entre todas as mulheres no debate feminista, que busca unir os esforços das mulheres (em suas diferenças), para superar as desigualdades que ainda existem (PUIGVERT, 2001).

São sete os princípios da Aprendizagem Dialógica:

a) **Diálogo igualitário**: este princípio diz respeito a considerar, nos diferentes contextos e interações entre as pessoas, “as diferentes contribuições em função da validade de seus argumentos, ao invés de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realiza” (FLECHA, 1997, p. 14, *tradução nossa*). No contexto atual, de maior reivindicação ao diálogo tanto a nível social como pessoal, quando recorremos ao diálogo em nossas relações, contribuímos à democratização das sociedades e também das nossas vidas pessoais, ao passo que quando se exerce relações de poder, há aumento dos conflitos e das desigualdades (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2003). Desta forma, para o feminismo dialógico o princípio do diálogo igualitário é muito importante para o estabelecimento de relações igualitárias entre a pluralidade de mulheres (independentemente de seu nível de escolaridade, etnia, religião e outras diferenças), baseando-se sempre no diálogo e consenso através do poder dos argumentos e não nas relações de poder.

b) **Inteligência cultural**: este princípio refere-se à capacidade que todas as pessoas tem para participar do diálogo igualitário, sendo capazes de linguagem e ação, ainda que as demonstrem em contextos diferentes. As habilidades comunicativas, além das habilidades acadêmicas e práticas, compõem a inteligência cultural, que “pressupõe uma interação onde diferentes pessoas estabelecem uma relação em meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo” (FLECHA, 1997, p. 21, *tradução nossa*). No âmbito do feminismo, é importante considerar que todas as mulheres são capazes de interpretar sua realidade e tomar decisões para transformar suas vidas, individual e coletivamente.

c) **Transformação:** este princípio concebe a possibilidade das transformações igualitárias resultantes do diálogo, uma vez que somos seres de transformação e não de adaptação, como defende Paulo Freire. A partir da visão dual da sociedade, a aprendizagem dialógica entende que a partir da agência humana é possível transformar estruturas, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. As ações das mulheres, a partir do diálogo igualitário e da solidariedade que concebe o feminismo dialógico, tem o poder de transformar suas próprias vidas e das pessoas ao redor, também buscando transformar estruturas desiguais que ainda existem.

d) **Dimensão instrumental:** este princípio remete ao reconhecimento da importância do acesso aos conhecimentos e às habilidades instrumentais, como os conhecimentos escolares, a todas as pessoas. A aprendizagem instrumental se torna ferramenta imprescindível para que pessoas e os coletivos tenham melhores condições de vida na sociedade da informação. Atualmente, a capacidade de selecionar e processar informações é um instrumento essencial e o diálogo igualitário e a reflexão potencializam esta capacidade. Para as meninas e mulheres, o acesso à educação na maioria dos países hoje é um direito, fruto de muitas lutas ao longo da história, sendo o conhecimento escolar um elemento essencial de proteção social frente às desigualdades e processos de exclusão social que ainda existem.

e) **Criação de sentido:** a aprendizagem dialógica é um meio de gerar sentido à nossa existência, individual e coletivamente, a partir do diálogo igualitário e das relações de solidariedade entre as pessoas, frente às situações de perda de sentido e de referências típicas das sociedades atuais. Ao estabelecer interações de respeito e de solidariedade entre si, as mulheres podem vivenciar transformações positivas nas suas relações pessoais e nos contextos, criando sentido em suas ações por justiça social e por uma vida sem violência.

f) **Solidariedade:** as práticas igualitárias, sejam elas educativas ou sociais, só podem se fundamentar em concepções solidárias. Frente aos elementos de dinheiro e poder que muitas vezes ameaça a perda de sentido nas sociedades atuais, as interações de solidariedade são fundamentais para a criação de sentido e para a transformação social. A partir do diálogo e de redes de solidariedade entre diferentes mulheres, o feminismo dialógico atua no sentido de lutar pela igualdade social,

respeitando o igual direito que todas as mulheres tem de realizar diferentes escolhas em suas vidas.

g) **Igualdade de diferenças:** este princípio entende que na luta por igualdade educativa e social, a igualdade e a diferença não são conceitos contraditórios, mas a “verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente (...) e nunca se defende a diversidade sem propor simultaneamente a equidade de pessoas e coletivos diferentes” (FLECHA, 1997, p. 42, *tradução nossa*). Neste sentido, a igualdade de diferenças é fundamental para o feminismo dialógico, para que a igualdade seja pensada a partir da pluralidade de vozes das mulheres, sem homogeneização, e para que se possa coordenar lutas visando a garantia de direitos a todas e a superação de barreiras que as estruturas sociais impõem às mulheres (PUIGVERT, 2001).

Apresentado o conceito de aprendizagem dialógica que serve como base para o feminismo dialógico, passamos a apresentar o contexto de surgimento e características desta proposta de feminismo no seguinte item.

### **2.3.2 Feminismo Dialógico: igualdade social a partir das diferentes vozes**

Conforma afirma Lúcia Puigvert, uma das principais referentes do feminismo dialógico, o “feminismo dialógico é uma proposta que pretende gerar importantes laços de solidariedade que permitam transformar nossas relações de gênero e desenvolver elementos teóricos que nos sirvam para impulsionar um feminismo que seja protagonista do século XXI” (PUIGVERT, 2001, p. 55, *tradução nossa*). Para isto, é central incluir as contribuições realizadas pelas “*otras mujeres*”, mulheres que, por não serem acadêmicas, ficaram à margem dos discursos e das lutas feministas gerados pelas mulheres acadêmicas ocidentais. São essas mulheres que, ao se mobilizarem por mudanças, geram verdadeira transformação social (PUIGVERT, 2001). As autodenominadas “*otras mujeres*” são mulheres que

Não possuem titulações acadêmicas e que tradicionalmente foram relegadas a posições subordinadas e muitas vezes forçadas a aceitar relações hierárquicas e desiguais, tanto no seio das suas famílias, como em seus trabalhos ou nos serviços sociais a que recorreram. Diante dessas situações de desigualdade, essas mulheres se organizaram e o impacto de suas ações tem se estendido por todo o mundo (...). Isso nos mostra como o movimento de mulheres está contribuindo para o desenvolvimento de práticas dialógicas que geram dinâmicas de transformação nas sociedades atuais.

O feminismo dialógico propõe o diálogo igualitário e ação coordenada entre todas as mulheres para superarmos as desigualdades. Em diálogo com mulheres não acadêmicas e seus movimentos, realiza elaborações teóricas e práticas, a partir da academia.

Em relação ao contexto de surgimento da concepção de feminismo dialógico, Puigvert (2001) analisa os diferentes momentos de maior movimentação organizada das mulheres, a partir das chamadas ondas do feminismo. Segundo Puigvert (2001), no século XX, as mulheres se articularam em movimentos na busca por igualdade de direitos para as mulheres, conquistando avanços importantes. Esta onda do feminismo é denominada de “feminismo da igualdade” e foi fundamental para o avanço da condição das mulheres na sociedade, mas tinha uma visão homogeneizadora sobre as ações das mulheres, considerando somente as experiências das mulheres acadêmicas, brancas e de classe média como as únicas portadoras dos valores progressistas. As vozes e contribuição das “*otras mujeres*” não foram consideradas no rumo das pautas dos movimentos feministas; as mulheres acadêmicas pensavam e respondiam pelas demais mulheres, esquecendo ou confundindo temas importantes que afetam a outros amplos setores de mulheres. Um exemplo disso é quando, na luta pelo sufrágio feminino, algumas mulheres representantes em espaços de decisões sobre isso, não defenderam o direito ao voto para mulheres de camadas populares.

Diante dos desafios ainda existentes como exclusão e injustiças por motivos de gênero, classe, etnia e outros, e da necessidade de contemplar as diferenças entre as mulheres e se distanciar da homogeneização, a partir dos anos 1960 inicia-se uma nova onda, denominada de “feminismo da diferença”. Esse feminismo centra-se apenas nas diferenças entre mulheres e nas características que separam os gêneros, não colocando em pauta a questão da igualdade e as práticas de superação de injustiças e violências que atingem a milhões de mulheres. Além disso, por ser uma vertente influenciada pelo pós-modernismo, relativiza as conquistas anteriores dos movimentos de mulheres e rechaça os princípios da modernidade, o que não contribui para fortalecer as lutas das mulheres contra a sociedade patriarcal (PUIGVERT, 2001).

Diferentemente dessa proposta, segundo Puigvert (2001), num terceiro momento do feminismo, conhecido como “Feminismo da igualdade de diferenças”, considera-se que há muitos movimentos de mulheres não acadêmicas e também acadêmicas que lutam por assegurar as conquistas anteriores que visam a igualdade social, ao mesmo tempo em que se respeita o direito de viver a diferença pelas mulheres. Neste contexto, surge o feminismo dialógico, que se pauta na modernidade reflexiva e dialógica, e insiste na capacidade de razão e ação de todas



as mulheres para construir a realidade social e mudar estruturas, considerando o contexto de giro dialógico na sociedade da informação. O feminismo dialógico entende que a partir da Modernidade, a concepção de que as pessoas são capazes de transformar a realidade, a partir de reflexão e ação e de redes de solidariedade, foi decisivo para que muitas conquistas fossem alcançadas para as mulheres, como o direito ao voto, o acesso à educação e outros importantes direitos.

A elaboração do feminismo dialógico parte de experiências pessoais e acadêmicas de Puigvert que, ao participar de um encontro com milhares de mulheres da zona rural sem formação universitária no ano de 1992, além de se deparar com a força e a capacidade dessas mulheres em realizar ações individuais e coletivas por uma sociedade mais igualitária, percebeu o quão discrepante estava a literatura acadêmica feminista das reais problemáticas das mulheres sem formação acadêmica (PUIGVERT, 2001). As ações e contribuições das “*otras mujeres*” para a transformação da sociedade e para o próprio feminismo geralmente não eram levadas em conta em espaços acadêmicos e outros espaços públicos de decisão (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012). Entretanto,

A necessidade de transformar os espaços locais e os processos decisórios incorporando as vozes dessas mulheres é uma prioridade tanto para contribuir para a melhoria dos serviços territoriais voltados para esses grupos de mulheres quanto para contribuir com elementos-chave para o debate teórico. Por isso, tem havido e são cada vez mais mulheres que reivindicam espaços de diálogos diversos e igualitários que favoreçam a diversidade de suas realidades em encontros comuns que permitam avançar na melhoria de todas as mulheres (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012).

Existem muitos movimentos representativos das “*otras mujeres*”, e essas mulheres não acadêmicas são fundamentais para fortalecer e enriquecer as análises e práticas feministas das quais não vinham sendo consideradas (PUIGVERT, 2001). Os movimentos de mulheres populares têm tradição histórica de lutas, fomentando solidariedade entre si e contribuindo tanto para a melhoria das políticas de gênero como para melhoria de seus contextos. Um exemplo disso é a participação ativa das “*otras mujeres*” nos movimentos por educação de pessoas adultas. Internacionalmente, Puigvert e Muñoz (2012) trazem como exemplo o caso da associação *Heura*, gerenciado por mulheres que participam em um centro de educação de pessoas adultas em um bairro periférico de Barcelona. Elas mobilizam-se pela melhoria de serviços educativos e sociais de seus territórios. A atuação das mulheres da *Heura* desde os anos 1980, inclusive em conselhos representativos de sua cidade, com o objetivo de suas vozes serem ouvidas em espaços onde tradicionalmente as mulheres não acadêmicas foram ignoradas, ajudou a melhorar a implementação de políticas públicas em seus bairros e impulsionou outras

entidades populares, como a FACEPA<sup>6</sup>. Os processos de lutas que as “*otras mujeres*” se implicam promovem repercussões nos seus bairros, cidades e nos movimentos feministas. No Brasil, entre tantos exemplos, vale ressaltar que a concepção e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) do país, em 1990, foi resultado também de mobilizações populares. A implicação de mulheres – em sua maioria donas de casa - da periferia da cidade de São Paulo em movimentos por equipamentos de saúde em seus bairros na década de 1970 (junto ao “Movimento de Saúde da Zona Leste”, por exemplo) foi fundamental nesse processo (SILVA, 2014).

Esta força que as “*otras mujeres*” historicamente demonstram ajuda a criar espaços solidários e de diálogo que favorecem a inclusão das vozes de todas as mulheres (de diferentes níveis de escolaridade, etnias, orientação sexual, etc.) nos processos de decisão pública (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012). Também, muitas mulheres acadêmicas já dialogam com as “*otras mujeres*” em maior condição de igualdade e, através desse diálogo, todas são capazes de desenvolver ações sociais e educativas de acordo com as necessidades das mulheres que sofrem mais desigualdade no atual contexto (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012).

Nestas atuações, outra característica importante é a rede de solidariedade gerada pelos movimentos das “*otras mujeres*”, gerando transformações que impactam positivamente suas vidas, mas também a vida de muitas outras pessoas e contextos.

A partir desta compreensão, entende-se que, conforme afirmam Puigvert e Muñoz (2012, p. 24), “a pluralidade de vozes é chave para uma teoria feminista do século XXI”. As atuações das “*otras mujeres*” é um exemplo de como aprofundar a democracia para transformar positivamente seus contextos, na luta por mais justiça, igualdade e sem violência.

Diante do exposto, vemos que as mulheres sempre se movimentaram por direitos e contra as discriminações que sofreram, nos diferentes momentos da História, seja individual ou coletivamente. O feminismo, como movimento social para superar as desigualdades das relações de gênero, é muito importante para transformar as relações no âmbito público e também privado, como a questão dos relacionamentos íntimos (DUQUE, 2006). O feminismo dialógico traz contribuições nesse âmbito ao defender as relações igualitárias como aquelas “que partem da livre decisão das pessoas para manter essa relação” (DUQUE, 2006, p. 60),

---

<sup>6</sup> A FACEPA (Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas) surgiu em 1996 como primeira federação de associações de participantes da educação de adultos no âmbito catalão, na Espanha. A FACEPA tem como objetivo, “desde o momento de sua constituição, trabalhar desde associações locais pela democratização dos bairros e para a criação de espaços de decisão pública inclusivos das vozes dos coletivos excluídos, dando prioridade às mulheres sem formação pela sua situação de dupla discriminação (por ser mulher e por não ter titulação acadêmica)” (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012, p. 12).

sendo uma relação livre de violência e maltrato, independente se é uma relação estável ou pontual. Assim, no próximo subitem, abordaremos mais especificamente a respeito de aspectos importantes relacionado à violência nos relacionamentos afetivo-sexuais.

## 2.4 ATRAÇÃO PELA VIOLÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO PREVENTIVA DE VIOLÊNCIA

Neste item, passamos a abordar aspectos da socialização que podem fomentar ou prevenir violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais, a partir das bases da linha de pesquisa sobre socialização preventiva de violência de gênero, desenvolvida pelo CREA há mais de 25 anos. A partir de pesquisa iniciada em 2004 por Jesus Gómez sobre como as interações sociais conformam os modelos de atração nos relacionamentos afetivo-sexuais, tem sido desenvolvidas muitas pesquisas a respeito de modelos igualitários de relacionamentos afetivo-sexuais, novas masculinidades alternativas e feminismo dialógico, na perspectiva da socialização preventiva de violência de gênero.

### 2.4.1 A socialização e o discurso dominante coercitivo

Ao abordarmos a violência contra meninas e mulheres em diferentes contextos, consideramos os processos sociais que também podem fomentar a violência, ou ao contrário, preveni-la e promover contextos livres de violência. Neste sentido, é importante levar em conta como os processos de socialização impactam também neste âmbito.

A socialização refere-se ao processo a partir do qual que internalizamos crenças, valores e comportamentos a partir das interações que estabelecemos em nossa cultura e contexto (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005). Com base também no autor Elkin (1968), entendemos que a socialização é um processo que ocorre desde a primeira infância, a partir do qual a criança aprende valores e padrões de funcionamento de uma determinada sociedade ou grupo social com que interage, afim de que possa funcionar dentro deles. São diversos os agentes socializadores desde a infância, como a família, escola, grupos de iguais e meios de comunicação. São contextos e pessoas de referência que influenciam a forma das crianças verem o mundo, ensinando comportamentos e valores a elas (ELKIN, 1968).

Aprendemos a respeito das relações afetivo-sexuais também a partir dos agentes socializadores, internalizando valores e comportamentos a respeito dos relacionamentos. Vale dizer que o processo de socialização se dá ao longo da vida e assim, adolescentes, jovens e

adultos estamos em contínuo processo de aprendizagem e transformação de padrões de comportamento e valores, a depender das interações que estabelecemos.

O livro “O amor na sociedade do risco”, de Jesus Gómez (2004) é chave para compreender a influência dos processos de socialização nos relacionamentos afetivo-sexuais. Esse livro, fruto de uma pesquisa com adolescentes na Espanha, discute com base em evidências científicas sobre quais fatores influenciam na atração e nas escolhas que adolescentes fazem nas suas relações afetivo-sexuais, a partir de questões como “quem nos atrai, e por quê?”; “quem escolhemos para nos relacionar e por quê?”; por que muitas vezes nos atraímos por pessoas que nos desprezam e maltratam?”.

A partir de sua pesquisa e da análise de teorias sobre o amor e atração sexual, Gómez (2004) argumenta que a atração e o amor são elementos socialmente aprendidos. É no processo de socialização, a partir das interações que temos nos diferentes espaços desde a infância, que nossos gostos e preferências para os relacionamentos afetivo-sexuais vão sendo formados e internalizados; não são algo instintivo ou uma “química à primeira vista”.

Na pesquisa de Gómez (2004) e outras subsequentes nessa linha de pesquisa, identifica-se que há uma socialização majoritária baseada em um modelo de relacionamento afetivo-sexual tradicional não igualitário, em que se vincula amor e violência. Os processos de socialização majoritariamente nos coloca ao longo da vida a concepção de que amor necessariamente envolve sofrimento, ciúmes, dependência e isso influencia fortemente nos nossos gostos, preferências e escolhas nos relacionamentos afetivo-sexuais. Somos majoritariamente socializados(as) a nos atrair pela violência.

A partir dessa socialização, amor e paixão não caminham juntos, e são associados a valores e pessoas muito diferentes. Enquanto o amor se vincula a valores como amizade e estabilidade, a paixão vincula-se às ações impulsivas e arriscadas. Nesse modelo de relação, cria-se uma diferenciação entre aquelas pessoas que são preferidas como amigas e outras desejadas para se ter relações afetivo-sexuais. É identificado que para relações heterossexuais, as meninas comumente atraem-se por meninos com padrão agressivos (dominantes, “cafajestes”), que geralmente as faz sofrer e as abandona. Os meninos em geral preferem meninas consideradas por eles como fisicamente atraentes para se relacionarem sexualmente, mas não para estabelecerem relações estáveis (como namoro ou casamento) (GÓMEZ, 2004; DUQUE, 2006; PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2010). Também, há distinção entre o tipo de pessoa que os e as adolescentes e jovens escolhem para se relacionar de acordo com o tipo de relação que querem - estáveis ou esporádicas (PUIGVERT *et al.*, 2019). É visto que, em

relacionamentos heterossexuais, para relacionamentos estáveis, os meninos com perfil não violento são preferidos pelas meninas para relacionamentos estáveis, enquanto meninos com atitudes violentas são preferidos para relações pontuais. Isso reflete os traços da dupla moral, que sustenta o modelo tradicional de relações afetivo-sexuais, onde só seria possível escolher entre uma das duas opções: uma relação estável, mas sem paixão; ou uma relação de paixão, mas conturbada e sem amor. A partir desses dois modelos, se faz necessário escolher entre um relacionamento ou pessoa não violenta, mas considerada não atraente e um relacionamento ou pessoa considerada atraente, porém com padrões agressivos. Seria uma escolha entre o que é ético e conveniente e o que promove desejo e excitação, mas também violência (GÓMEZ, 2004).

Um elemento fundamental nessa socialização é que existe socialmente um “discurso coercitivo dominante”, que vincula atração com violência e influencia no processo de socialização de muitas e muitos adolescentes e jovens. Através desse discurso, as pessoas com comportamentos violentos e/ou conflituos são colocadas socialmente como atraentes e excitantes. Pessoas com comportamentos não violentos são colocados como convenientes, mas “sem graça” (GÓMEZ, 2004; FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005; DUQUE, 2006; PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2010; PUIGVERT *et al.*, 2019). Conforme indicam Torras-Gómez (2020), o discurso coercitivo dominante é reproduzido em diferentes espaços de socialização como a mídia, redes sociais, letras de música e nas interações cotidianas, como o grupo de pares, que na fase de adolescência e juventude são agentes socializadores muito importantes, como será melhor explorado mais adiante neste relatório. O discurso coercitivo dominante é um fator de risco para a violência de gênero, a partir do qual somos socializados e socializadas em modelos tradicionais de atração, ou seja, de atração pela violência (PUIGVERT, *et al.*, 2019).

Algo importante a se levar em conta é que os estudos também demonstram que as primeiras relações afetivo-sexuais (seja estável ou pontual) têm muita importância, pois agem como um modelo e grande influência para relações posteriores (FLECHA *et al.*, 2010; RACIONERO *et al.*, 2018). Cabe destacar também que a violência pode ocorrer em todo tipo de relacionamento; a violência nos relacionamentos pode também ocorrer em relações casuais como “ficadas”, encontros casuais e relações de uma noite (DUQUE, 2006). Neste sentido, fomentar uma socialização que ajude a superar o discurso coercitivo dominante e prevenir a violência é fundamental, ainda mais levando em consideração os altos índices de violência

contra meninas adolescentes e jovens, com ocorrência cada vez mais cedo – no Brasil e no mundo (RACIONERO *et al.*, 2018; PUIGVERT, 2019).

Se por um lado a socialização majoritária promove esse modelo de atração pela violência, o fato de que o amor e a atração são sociais permite que essa realidade seja transformada e superada. É possível prevenir a violência de gênero, bem como transformar a atração pela violência, superando-a. É a respeito disso que se trata o conceito de socialização preventiva de violência de gênero.

#### 2.4.2 Socialização Preventiva de Violência de Gênero

A partir das pesquisas na linha de prevenção de violência do CREA, foi formulado o conceito de socialização preventiva de violência de gênero, que se refere ao

“processo social através do qual desenvolvemos a consciência de normas e valores que previnem os comportamentos e as atitudes que conduzem à violência contra meninas e mulheres e que favorecem os comportamentos igualitários e respeitosos” (FLECHA *et al.*, 2005; p.117, *tradução nossa*).

A socialização preventiva de violência de gênero envolve considerar que é possível transformar as relações afetivo-sexuais a partir do diálogo e das interações, promovendo uma socialização em que o desejo e a atração estejam voltados a pessoas não violentas (GÓMEZ, 2004; PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2010). Vale pontuar que para prevenir a violência, o importante não é o tipo de relação escolhida, mas quem escolher para estabelecer uma relação, seja para uma noite, ou para 20 anos (DUQUE, 2006). Inclusive, conforme afirma DUQUE (2006, p. 63, *tradução nossa*)

“a distinção entre o que há que rechaçar e o que há que defender nas relações não se reduz a um tipo de relação concreta; ou seja, ter parceiro ou não, ter relações pontuais ou não, não é benéfico ou prejudicial em si. Qualquer forma de relação (estável ou pontual, com uma ou várias pessoas) pode ser válida, sempre e quando seja fruto do consenso entre as pessoas implicadas e se baseie em pressupostos igualitários como o respeito, o diálogo, a liberdade etc.”.

Ao abordar sobre isso, falar sobre os tipos de masculinidades existentes é fundamental para a socialização preventiva de violência de gênero. A partir dos estudos iniciados por Gómez (2004) e pesquisas sobre masculinidades, como as de Raewnl Connel, são identificados três tipos de masculinidades: a masculinidade tradicional dominante, a masculinidade tradicional oprimida e as novas masculinidades alternativas (FLECHA; PUIGVERT; RIOS, 2013). A masculinidade tradicional dominante é caracterizada por valores desiguais e posturas autoconfiantes, mas agressivas. Este modelo está associado à violência contra meninas e

mulheres, pois, embora nem todos os homens deste modelo sejam violentos, todos os que exercem a violência constituem uma masculinidade tradicional dominante. Na adolescência e na juventude, é identificada uma forte socialização para o desejo voltado a homens agressores ou com atitudes desafiadoras, através de discursos coercitivos dominantes. Como outro lado da mesma moeda, está a masculinidade tradicional oprimida, caracterizada por homens que não exercem a violência, porém tampouco se posicionam contra uma situação de violência. Apresenta uma postura de baixa autoconfiança, o que não desperta o desejo das mulheres. Em acordo com o que representa a dupla moral, os meninos e homens que se enquadram neste tipo de masculinidade são reconhecidos como bons para se ter um relacionamento estável, mas não excitantes. Esses modelos estão relacionados à dupla moral citada anteriormente e nenhum dos dois tipos contribui para a superação e prevenção da violência de gênero. Envolvem a contradição de que se por um lado são bons, são submissos; por outro lado, são excitantes, mas são agressivos.

Em outro sentido, as novas masculinidades alternativas implicam um modelo de pessoa e de relação que ao mesmo tempo em que são atraentes, são também livres de violência. São tipos que possuem valores igualitários como respeito e amizade, ao mesmo tempo em que também geram desejo sexual nas meninas (considerando relações heterossexuais). Três elementos caracterizam a nova masculinidade alternativa: a autoconfiança; a valentia para se opor a atitudes não igualitárias e/ou agressivas do modelo tradicional dominante e a rejeição da dupla moral, ou sejam, são boas pessoas e também buscam ser atraentes (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013).

Como as interações sociais vão moldando nossas preferências e gostos, os estudos na linha de socialização preventiva de violência de gênero evidenciam que o tipo de linguagem usada nas interações para abordar os diferentes de masculinidade é essencial. Geralmente, o modelo tradicional dominante está associado à “linguagem do desejo”, que se refere ao tipo de linguagem capaz de aumentar a atração sobre o que ou quem sem fala, geralmente associando pessoas com comportamentos agressivos como excitantes e atraentes. Adolescentes e jovens costumam se comunicar na linguagem do desejo, falando em termos atrativos sobre alguém ou algo, como “divertido”, “gostoso”, “excitante”. Por sua vez, a “linguagem da ética” refere-se ao que é ético e bom, o que é “certo a fazer”, por exemplo, é a linguagem que geralmente é usada nas famílias para promover os “bons meninos”, os não agressivos e “bonzinhos”, para a filha se relacionar (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013; LÓPEZ *et al.*, 2020).

Uma vez que as novas masculinidades alternativas superaram essa separação entre o que é “bom” e o que é excitante, unindo na mesma pessoa excitação e ternura, paixão e amizade, é importante que a linguagem do desejo também seja utilizada para se referir a estes meninos e homens. Usar a linguagem do desejo por todos os agentes socializadores (como as famílias, instituições educacionais) ao se referir às atitudes e às relações não violentas é fundamental para a socialização preventiva de violência de gênero, contribuindo para mudar o padrão de atratividade à violência (FLECHA; PUIGVERT; RÍOS, 2013; LÓPEZ *et al.*, 2020).

Promover uma socialização que previna a violência de gênero, vinculando de atrativo comportamentos igualitários e de solidariedade, e promovendo modelos de masculinidades alternativas é algo importante a ser feito desde sempre e, conforme afirmam Flecha, Puigvert e Ríos (2013, p. 99, *tradução nossa*), “a superação da violência contra a mulher e outros tipos de submissão e desigualdades requer a criação de espaços sociais e interações que promovem o desenvolvimento de Novas Masculinidades Alternativas desde que os homens são crianças pequenas”.

Ao compreendermos que a socialização se inicia desde o momento do nascimento até ao longo da vida, e que a “violência de gênero é o resultado de um processo de socialização que desde nosso cotidiano podemos fomentar, corrigir ou prevenir” (FLECHA; PUIGVERT, REDONDO, 2005, p. 113), a proposta é que fomentemos uma socialização preventiva que contemple a ideia de “violência 0 desde os 0 anos” (OLIVER, 2014). Não é possível aguardar que as crianças cheguem à fase da adolescência e juventude para mostrar que a violência é inaceitável, mas é imprescindível que, desde a primeira infância, a socialização preventiva trabalhe no sentido de esvaziar de atrativo qualquer tipo de comportamento violento que ocorra nos contextos das crianças, promovendo a atração a comportamentos e a sentimentos de solidariedade e amizade. Isso é importante para que não se normalize a violência como algo natural no processo de socialização, ou enquanto atitudes que podem ser consideradas apenas como “esperado para a fase” ou apenas como “uma brincadeira de criança”, como por exemplo uma criança morder a outra, ou um menino que levanta a saia de uma menina na escola (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005; FLECHA, 2012).

A atração pela violência não ocorre somente em relação às relações afetivo-sexuais, mas aparece também nas demais interações sociais, como as amizades. Socializar de modo a prevenir violência de gênero envolve, desde a infância, a rechaçar a quem nos trata mal e a estar perto de e tratar bem a quem nos trata bem. Em contextos educativos é muito importante que, através também da linguagem do desejo, se valorize comportamentos de solidariedade e de



amizade e se isole comportamentos de agressão de uma criança contra outra. Educar para o sentimento de amizade, através do diálogo e da reflexão conjunta, para que as crianças e adolescentes possam estabelecer critérios para escolher seus amigos e amigas, tendo em vista que uma verdadeira amizade exclui qualquer tipo de violência. Além disso, criar um ambiente de solidariedade em que as crianças se ajudem a se defender contra uma atitude violenta, e se posicionem sempre a favor da vítima e contra quem agride (FLECHA *et al.*, 2010; OLIVER, 2014; ROCA *et al.*, 2021).

Com base nessas evidências científicas, existem Atuações Educativas de Êxito (AEE) que promovem a socialização preventiva de violência de gênero em espaços educativos. As Atuações Educativas de Êxito são práticas educativas de êxito que promovem os melhores resultados educacionais para toda a turma de estudantes e a melhoria na convivência nas escolas. Essas atuações foram identificadas e analisadas no marco do Projeto “INCLUD-ED - Estratégias de inclusão e coesão social na Europa a partir da educação”<sup>7</sup>, e envolvem sete atuações educativas. Uma delas é o “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos”. O Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é uma atuação que envolve toda a comunidade escolar em um processo de diálogo para deliberar normas de convívio a respeito de questões que afetam a todos e todas do contexto. Essa atuação demonstra-se eficaz para prevenir violência escolar, ao implementar estratégias de prevenção baseada na construção de solidariedade entre pares e promovendo tolerância zero com qualquer tipo de violência (PADRÓS, 2014; VILLAREJO *et al.*, 2019).

Dentro da concepção do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, o “Clube de Valentes” é um exemplo de programa específico para a superação e prevenção de violência na escola. Os e as estudantes aprendem a se posicionar contra qualquer tipo de ação violenta entre os(as) colegas, defendendo a criança que esteja sofrendo algum tipo de agressão e deixando de brincar/estar perto de quem está exercendo a violência. Ao mesmo tempo, as atitudes de amizade e solidariedade são valorizadas por meio da linguagem do desejo, sendo essas consideradas como ações “valentes”. O diálogo e a reflexão conjunta são elementos que permeiam todo o processo, em que se dialoga a respeito de sentimentos e emoções a partir de

---

<sup>7</sup> O Projeto INCLUD-ED foi desenvolvido entre 2006 e 2011, com o objetivo principal de “analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais. Para alcançar esse objetivo, Atuações Educativas foram estudadas nas áreas de – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e Programas de educação especial em escolas regulares –, bem como suas conexões com outras áreas da sociedade – emprego, habitação, saúde, participação social e política” (INCLUD-ED, 2012, p.5).

assembleias, por exemplo (ROCA *et al.*, 2021). A partir do “Clube de Valentés”, as mudanças nos comportamentos das crianças mostram-se muito efetivamente, sendo que todos e todas podem mudar suas ações, reduzindo comportamentos agressivos e passando a ter atitudes de respeito e solidariedade com os demais (GALLI, 2020; ROCA *et al.*, 2021).

Assim como no processo de socialização as interações que temos são importantes para estabelecer nossos gostos e preferências, na socialização preventiva de violência de gênero o diálogo e as relações que são estabelecidos são elementos-chave para transformar concepções, gostos e fomentar bons sentimentos e ações. Nesse entendimento, os processos de socialização com outras pessoas, como as amigas e grupo de pares, influenciam na constituição na própria constituição de identidade. Passaremos a abordar mais profundamente sobre a importância das interações na constituição da identidade no próximo item, a partir das contribuições dos autores George Mead e Eric Kandel.

## 2.5 A IDENTIDADE E O *SELF*: CONTRIBUIÇÕES DE MEAD E KANDEL

Ao abordar as relações de amizade e do grupo de pares na prevenção de violência contra mulheres jovens na universidade, é importante discorrer sobre elementos teóricos importantes na construção da identidade dos indivíduos, considerando as possibilidades de mudança perante a socialização que promove atração pela violência, visando a promoção de uma socialização preventiva. Conforme já exposto anteriormente, a partir das bases teóricas da Aprendizagem Dialógica entendemos que o processo de socialização que vai conformando nossos gostos e preferências nos relacionamentos afetivo-sexuais é permanente, sendo as interações fundamentais para isso e também para a constituição da identidade dos indivíduos. Uma das construções teóricas de base da Aprendizagem Dialógica é o interacionismo simbólico representado pelas contribuições do psicólogo social George H. Mead (1863-1931), que aborda a origem social da mente e do *self*, tendo a linguagem papel central nesse processo.

O interacionismo simbólico aborda a relação contínua entre indivíduo e sociedade, numa interação tanto externa como interna a cada indivíduo. O significado que damos às coisas e às ações contém uma dimensão social, pois é através das interações sociais que criamos sentidos compartilhados. Por sermos capazes de linguagem e ação, diferentemente de outros animais, nós seres humanos damos significado aos símbolos compartilhados socialmente, estabelecemos processos mentais, ultrapassando assim a condição de indivíduos biológicos (MEAD, 2021).

Nessa compreensão, são as interações sociais que formam a mente e o *self*. Para Mead, a mente é considerada como a capacidade humana de refletir, apreender e manejar símbolos que tem significados para si e para outras pessoas. Esses processos mentais decorrem da relação entre o ser biológico e social, mediado pela linguagem que possibilita a aprendizagem desses símbolos. O termo “*self*” para o autor pressupõe o processo em que a pessoa se percebe como um objeto para si mesma; a pessoa adquire autoconsciência e se experencia como alguém capaz de refletir sobre si própria a partir da perspectiva também de outras pessoas. Dessa forma, é proporcionado um senso de identidade à pessoa. A concepção do *self* se dá em um processo entre a pessoa e o meio social. Em seu livro “Mente, Self e Sociedade”, Mead afirma que

o *self* é algo que passa por um desenvolvimento. Não está presente inicialmente, no momento do nascimento, mas decorre do processo das experiências e atividades sociais; ou seja, desenvolve-se num indivíduo em resultado de suas relações com esse processo como um todo e com outros indivíduos dentro desse mesmo processo (MEAD, 2021, p. 141).

Nesse entendimento, o *self* se desenvolve por meio da internalização do processo social de comunicação. A linguagem, para Mead, é um fenômeno de interação dentro de um grupo social, e desperta no indivíduo as atitudes e papéis de outros indivíduos implicados numa atividade social comum (MEAD, 2021). Cada pessoa adquire padrões de comportamentos e de cultura a partir das interações que estabelece em um contexto social concreto. Isso demonstra a importância que as outras pessoas adquirem no processo de socialização ao longo da vida na formação dos nossos gostos, preferências e atitudes. Em uma interação constante entre indivíduo e sociedade, Mead destaca o processo de internalização da sociedade pelo indivíduo, através do qual a pessoa assume atitudes e papéis de pessoas que interage, e leva em consideração as perspectivas e pontos de vista de seu grupo social. Isso representa o importante conceito de “outro generalizado” de Mead, como o grupo social que “dá ao indivíduo a sua unidade de *self*” (MEAD, 2021, p. 155). O papel das outras pessoas é muito importante na nossa constituição como pessoa; o que nos é dito por palavras ou gestos por alguém de referência, o que opinam sobre um aspecto da realidade, as expectativas que tem sobre nós: tudo isso influencia na nossa formação enquanto indivíduo. Ao perceber a perspectiva das outras pessoas, também a internalizamos e passamos a incorporar as atitudes em relação a nós, seja para corresponder às expectativas de uma pessoa de referência ou do grupo social, seja para se sentir parte do grupo, etc. (AUBERT *et al.*, 2008; MEAD, 2021). Através da linguagem verbal e não verbal, as interações sociais influenciam nas ações e na autoimagem de uma pessoa.

Nesse sentido, para Mead, o *self* desenvolve-se como um diálogo constante entre o que ele denomina como “mim” e “eu”. Devido à importância das outras pessoas na constituição do

indivíduo, todas as interações e diálogos que temos com as pessoas ao longo da vida, internalizadas, constituem o que Mead chama de “mim”. Mas esse processo de desenvolvimento do *self* não é unilateral, ou seja, o indivíduo não é passivo, refletindo apenas a estrutura social com a qual tem contato. Na concepção de Mead, o *self* completo é composto também pelo “eu”, que resulta das reações do indivíduo às atitudes das outras pessoas, em que cada ação do indivíduo também tem a capacidade de mudar as relações e a estrutura social em alguma medida. Nas palavras de Mead (2021, p. 171), “o “eu” é a resposta do organismo às atitudes dos outros, o “mim” é o conjunto organizado das atitudes dos outros que a própria pessoa assume. As atitudes dos outros constituem o “mim” organizado, e então, a pessoa reage a isso como um “eu”. O desenvolvimento do *self* é, portanto, um processo social com essas duas fases em diálogo permanente. Internalizamos comportamentos, expectativas e crenças das outras pessoas em relação a nós, perante os quais também reagimos e tomamos iniciativas.

Nas sociedades dialógicas atuais, essa concepção de formação da identidade e do *self* reforça a centralidade da autorreflexão, do diálogo e da intersubjetividade nas escolhas e nas transformações pessoais que fazemos. Por seu caráter dialógico, o *self* pode ser transformado, a depender das interações que estabelecemos.

A pesquisa de Racionero (2015) descreve em sua pesquisa, por exemplo, o processo de transformação do *self* de Lola, ao passar a frequentar uma Tertúlia Literária Dialógica, uma das Atuações Educativas de Êxito. Na época da pesquisa, na Espanha, Lola era uma mulher em torno de 60 anos, que quando adolescente foi rejeitada por sua família e passou a viver em situação de rua, na pobreza. Ao saber que numa escola no bairro onde costumava ficar se iniciaria uma tertúlia literária dialógica aberta à comunidade, Lola se inscreveu para participar, pois gostava muito de leitura. A partir da leitura de livros clássicos e do diálogo igualitário sobre eles com os(as) demais participantes, Lola desenvolveu fortes amizades e relatou melhorar a percepção que tinha de si mesma. Engajar-se nessas interações foi destacado por Lola como um “momento de virada em sua vida”, a partir do qual ela se sentiu muito fortalecida para criar uma nova história de vida para si mesma. Nos diálogos durante a tertúlia, num ambiente de confiança e de altas expectativas, Lola pode revisitar memórias de sua vida a partir de uma outra perspectiva, mais positiva e se livrando de culpas, o que a ajudou a projetar também melhores expectativas de futuro para si. Esse processo, denominado de reconstrução da memória autobiográfica, abre espaço para que as pessoas, como Lola, possam desenvolver um novo possível *self* (RACIONERO, 2015).

Assim como aconteceu na história de Lola, o neurocientista Eric Kandel afirma a importância da memória em relação à nossa identidade, uma vez que

“a memória proporciona continuidade às nossas vidas. Ela nos fornece uma imagem coerente do passado que coloca em perspectiva a experiência atual (...). Sem a imagem mental no tempo que a memória nos possibilita, não teríamos consciência alguma de nossa história pessoal, não teríamos nenhum meio de nos recordarmos das alegrias que servem como marcos luminosos em nossas vidas. Somos quem somos por obra daquilo que aprendemos e de que lembramos” (KANDEL, 2006, p. 20).

Eric Kandel, nascido em 1929, é um neurocientista que foi agraciado com o Prêmio Nobel em 2000 a partir de seus estudos sobre as bases neurobiológicas da memória. Seus estudos reforçam a noção da formação da identidade pessoal como fruto das experiências e das interações sociais que estabelecemos, analisando esse processo a partir dos conhecimentos da neurociência.

Como o autor argumenta, nossa identidade está vinculada ao que nos lembramos e ao que aprendemos. Aprendemos conhecimentos e habilidades acadêmicas, a partir da aprendizagem escolar e também aprendemos padrões de comportamentos e valores por meio de diferentes agentes socializadores. Conforme já exposto, a comunicação e as interações sociais são elementos-chave para que isso ocorra. Ao discorrer sobre os mecanismos cerebrais de aprendizagem e memória, Kandel evidencia o quanto nosso cérebro é flexível e se transforma de acordo com as experiências que temos. Reforçando a noção de “plasticidade cerebral”, que representa a capacidade da estrutura neural em se reorganizar a partir de experiências, o autor demonstra que as conexões neurais e a força das sinapses podem se alterar de acordo com diferentes formas de aprendizagem.

Nas palavras de Kandel (2006, p. 239),

a plasticidade do sistema nervoso, a capacidade das células nervosas de modificarem a força e até mesmo o número de sinapses, é o mecanismo subjacente à aprendizagem e à memória de longo prazo. Consequentemente, uma vez que cada ser humano cresce num ambiente diferente e tem experiências diferentes, a arquitetura do cérebro de cada pessoa é única. Mesmo os gêmeos idênticos, com seus genes idênticos, têm cérebros diferentes em razão das diferenças nas suas experiências de vida.

Diante dessa explicação, e também conforme indicam os estudos do Centro de Desenvolvimento Infantil de Harvard (NATIONAL COUNCIL, 2007), a nível cerebral vemos como as interações estabelecidas ao longo da vida constroem experiências; e as experiências vão moldando a arquitetura do nosso cérebro. A habilidade do cérebro em se moldar diante das experiências se dá ao longo da vida, ainda que na infância esse processo seja mais intenso. Essa construção permanente do nosso cérebro a partir das interações sociais reforça a noção de

identidade e de *self* como algo decorrente do processo de socialização contínua com outras pessoas e do diálogo que estabelecemos interna e externamente.

Inclusive, conforme Kandel também argumenta, os próprios “genes são também servos do meio ambiente. Eles são guiados por eventos no mundo externo” (KANDEL, 2006, p. 283). As pesquisas na área da Epigenética, que estuda como as influências ambientais afetam a expressão dos genes, também reforçam nessa direção. Ficou evidenciado que, embora cada pessoa já nasça com uma carga genética, os genes não estão “gravados na pedra”, determinando os aspectos da saúde ou mesmo a personalidade. Ao contrário, as experiências sociais afetam como e se os genes se expressarão. A partir de conhecimentos atuais como esses, uma grande contribuição é feita ao antigo debate em diferentes campos de conhecimento, como na Psicologia, sobre o que influenciaria mais o desenvolvimento do ser humano, se “nature” ou “nurture” (o que é inato ou adquirido). Sabe-se que há uma interação constante entre nossa genética e as interações e experiências pelas quais passamos, e que o cérebro e os genes são muito sensíveis a essas experiências (KANDEL, 2006; SHONKOFF *et al.*, 2009; NATIONAL COUNCIL, 2010).

Algo central que os estudos indicam é que as experiências, tanto negativas quanto positivas, podem afetar os genes e formação do cérebro. Como indicado no capítulo 1, vivenciar relações de violência pode gerar o estresse tóxico, que impacta negativamente o cérebro. Os estudos mostram que é possível reverter mudanças negativas provenientes das experiências. Porém, o melhor de tudo é prevenir. Uma das formas de prevenir é investir em interações de qualidade. É visto que interações positivas, como as interações de “*serve and return*” (ação e reação) com as crianças, facilita modificações epigenéticas positivas e ajudam no desenvolvimento saudável do cérebro. Conforme temos interações certas conexões vão se fortalecendo e outras vão se enfraquecendo pelo desuso daquelas redes neurais. Isso vai dando base a vários processos cognitivos de uma pessoa, como a atenção, a memória, e a linguagem. (SHONKOFF *et al.*, 2009; CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, 2010).

A partir dessas bases teóricas e estudos, consideramos que a formação da identidade e do *self* é um processo contínuo e dialógico, onde as experiências e interações sociais interferem diretamente. Especificamente em relação aos relacionamentos afetivo-sexuais, estudos no âmbito da socioneurociência com o enfoque da socialização preventiva de violência vem demonstrando como entre adolescentes e jovens há a internalização de padrões resultantes do discurso coercitivo dominante (PUIGVERT *et al.*, 2019). Através da repetição de interações com agentes socializadores (como o grupo de pares) que vinculam violência e atração, a associação entre atração e violência é internalizada pela pessoa, moldando esquemas afetivos e

cognitivos cerebrais a ponto da pessoa não mais perceber. Quanto mais exposição ao discurso coercitivo dominante, mais forte ficam as conexões neurais que servem de base para tal discurso. Isso pode produzir mais respostas emocionais inconscientes, ou seja, diante de um estímulo como atitudes dominantes de um homem, a atração é gerada quase automaticamente. É como se a vontade e atração da pessoa passassem a ficar “viciadas” e sob controle do discurso coercitivo dominante. Felizmente, conforme indicam Puigvert e colegas (2019), devido à plasticidade cerebral, através de processos de reflexão e diálogo em interações positivas, é possível transformar esses esquemas cognitivos e desassociar a atração de padrões violentos de comportamento.

As interações de qualidade mostram-se fundamentais para um bom desenvolvimento do cérebro e para apoiar positivamente no processo de identidade. Ao abordar as relações de amizade e grupo de pares na juventude, e sua relação com a prevenção de violência de gênero, foco desta pesquisa, é importante ressaltar que a adolescência e o início da juventude é uma fase muito importante no desenvolvimento da identidade, com novas configurações frente às identificações anteriores da infância (KROGER; MARTINUSSEN; MARCIA, 2010). Também é uma fase chave para o desenvolvimento de padrões de relacionamentos afetivo-sexuais saudáveis e livres de violência. As amizades e o grupo de pares mostram-se como um dos principais agentes socializadores na adolescência e juventude. Assim, estabelecer interações de qualidade a partir das amizades que ajudem na socialização preventiva de violência de gênero é algo fundamental. No próximo capítulo, abordaremos mais diretamente sobre como as amizades influenciam nos relacionamentos afetivo-sexuais e o que as evidências indicam sobre a atuação das amizades como um fator preventivo contra a violência de gênero na juventude.

### 3. AS AMIZADES E SUA RELAÇÃO COM A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Conforme apresentado no capítulo anterior, as interações são elementos centrais para a formação e transformação da identidade, e impactam de diferentes formas no desenvolvimento humano, como por exemplo na formação saudável do cérebro. Neste capítulo, aprofundaremos a respeito da importância das interações humanas de qualidade para a qualidade de vida como um todo, posteriormente especificando as amizades como interações de qualidade fundamentais. Em seguida, traremos o que os estudos indicam sobre a influência das amizades nos relacionamentos afetivo-sexuais e também, o que indicam sobre seu fator de prevenção de violência de gênero, principalmente em contextos educacionais.

#### 3.1 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES HUMANAS DE QUALIDADE

A autora Sandra Racionero demonstra em seu texto intitulado “Relações humanas de liberdade como contexto de saúde e liberdade” que pesquisas de diferentes áreas, como a Psicologia, indicam cada vez mais que o tipo de relações humanas que temos em qualquer fase da vida é fundamental para nossa saúde e bem-estar. Assim como as relações tóxicas e violentas deterioram a saúde mental, física e o funcionamento do cérebro, as relações positivas e de suporte são fundamentais para reverter possíveis danos e para promover saúde mental e física, de diferentes formas (RACIONERO, 2018).

Uma série de estudos que fazem parte da pesquisa “*Harvard Longitudinal Study of Adult Development*”<sup>8</sup>, da Universidade de Harvard (EUA), demonstra o impacto positivo das interações positivas na qualidade de vida das pessoas, ao longo da vida. É uma das maiores pesquisas longitudinais já realizadas, com mais de 80 anos, e a partir de questões como “o que torna uma vida boa?” investiga desde 1938 sobre as variáveis psicossociais e biológicas que desde a juventude podem interferir na saúde e na felicidade das pessoas quando em idade mais avançada. Foi realizado o acompanhamento de centenas de participantes de diferentes classes sociais, níveis de escolaridade e culturas, ao longo de diferentes fases da vida, com análises a respeito de suas trajetórias de saúde física e mental e de suas interações familiares e comunitárias. Um dos principais resultados da pesquisa mostra que nem fama, nem dinheiro

---

<sup>8</sup> Para mais informações e acesso aos estudos relacionados: <https://www.adultdevelopmentstudy.org/publications>



levam à melhor saúde ou bem-estar, mas a variável fundamental destacada é o tipo de relações humanas estabelecidas ao longo da vida. Foi visto que as interações de qualidade, sejam as relações familiares, afetivo-sexuais, de amizade ou comunitárias, ajudaram as pessoas a se manterem saudáveis e felizes, protegeram seu corpo de doenças e da perda de memória precoce. Ao contrário, ter relações ruins (tóxicas/violentas) e/ou a falta de interações está relacionada a um declínio do estado geral de saúde e à perda de memória precoce. A pesquisa aponta que uma das formas importantes de autocuidado é cuidar dos relacionamentos estabelecidos, no sentido de cultivar e manter bons relacionamentos. Como exemplo, um dos estudos associados a esta grande pesquisa identificou que um casamento satisfatório em idosos(as) octogenários(as) está associado à maior felicidade percebida e auxilia na redução de tensões emocionais e fisiológicas (WALDINGER; SCHULZ, 2010). Nesta mesma direção, a pesquisa de Thoits (2011) pontua como há mais de 40 anos pesquisas indicam como os vínculos sociais, principalmente com familiares e amigos(as), são fonte de suporte importante em situações difíceis, aliviando os impactos físicos e emocionais de elementos estressores.

### **3.1.1 Amizade de qualidade: sentimento que protege**

Dentro desta compreensão, destacamos as amizades como importantes relações de suporte. De acordo com o dicionário *online* da *American Psychological Association* (APA), a amizade pode ser definida como

uma relação voluntária entre duas ou mais pessoas que seja relativamente duradoura e na qual os envolvidos tendem a preocupar-se em satisfazer as necessidades e interesses das outras pessoas, bem como em satisfazer os seus próprios desejos. As amizades desenvolvem-se frequentemente através de experiências partilhadas nas quais as pessoas envolvidas aprendem que a sua associação uns com os outros é mutuamente gratificante (FRIENDSHIP, 2022, tradução nossa).

Existe uma ampla literatura indicando os benefícios da amizade no desenvolvimento humano. A amizade, definida como uma relação voluntária, comprometida, comumente igualitária e caracterizada pela reciprocidade é uma fonte importante de suporte, intimidade e afeto, em diferentes fases da vida (CAMIRAND; POULIN, 2019). Em revisões sistemáticas sobre o tema, é evidenciado como as amizades de qualidade estão associadas à uma melhor qualidade de vida e à felicidade a longo prazo, ao longo da vida (PINQUART; SORENSEN, 2000; LYUBOMIRSKY; KING; DIENER, 2005).

Way e Silverman (2012) relatam que as relações de amizade, suas funções e consequências vem sendo estudadas há décadas por áreas como a Psicologia, principalmente a

partir dos estudos de Harry Sullivan na década de 1950, que destacou a centralidade dessas relações, principalmente na fase da adolescência e juventude. O autor indica que desde a pré-adolescência há um aumento da necessidade de maior proximidade e intimidade com pessoas da mesma idade, para compartilhar pensamentos e sentimentos. Nessa fase, o relacionamento amistoso íntimo entre pares permite a validação de características pessoais e se mostra essencial para o desenvolvimento de elementos como autovalorização, empatia, e habilidades sociais, além de ter relação com a promoção de muitos benefícios sociais, emocionais, acadêmicos e cognitivos às pessoas envolvidas numa amizade (WAY; SILVERMAN, 2012). Brendgen e colegas (2007) destacam como a amizade cumpre um papel importante auxiliando no processo de desenvolvimento do indivíduo desde a infância. Valores de cooperação, compromisso e senso de pertencimento são aprendidos nas interações com o grupo de pares desde a infância. Inclusive, um estudo com estudantes adolescentes identificou que as amizades foram relatadas como a principal fonte de sentido na vida dos participantes (O'ROURKE; HARMS; COHEN, 2019).

Connolly e Johnson (1999), citado por Brendgen e colegas (2007), indicam que, na adolescência, há uma correlação positiva entre a qualidade da amizade entre adolescentes do mesmo gênero e a qualidade de seus relacionamentos românticos. Também é indicado que adolescentes com amizades satisfatórias tendem a aprender habilidades para lidar com conflitos interpessoais e para desenvolver confiança na interação com outra pessoa. Assim, podem aproveitar a aprendizagem destas experiências prévias para construir relacionamentos românticos satisfatórios (BRENDGEN *et al.*, 2007).

A amizade como uma fonte de suporte importante na adolescência também é abordada por Graber e colaboradores (2016). Neste estudo, os autores identificam que ter ao menos uma amizade próxima e de qualidade auxilia, principalmente para meninas, no desenvolvimento de resiliência psicológica. O conceito de resiliência na Psicologia diz respeito ao “processo de desenvolvimento psicossocial através do qual a pessoa que passa por experiências adversas experenciam uma adaptação psicológica positiva” (GRABER *et al.*, 2016, p.3, *tradução nossa*). Os autores identificaram inclusive que uma ou um único amigo pode oferecer um recurso de apoio distinto do apoio familiar, o que pode favorecer programas e ações para o desenvolvimento de resiliência em adolescentes, independente da condição de apoio que as famílias lhes oferecem.

É evidenciado também o papel que a amizade de qualidade exerce como proteção em situações de *bullying*. Estudos mostram que o *bullying* é menos frequente em crianças e

adolescentes que tenham amigos(as) próximos(as) e solidários(as). Ter ao menos uma amizade próxima já diminui chance de uma pessoa ser vítima de *bullying* – seja presencial ou *cyberbullying*, uma vez que quem exerce o *bullying* tende a escolher crianças e adolescentes isolados como vítimas (LEADBEATER *et al.*, 2008; NAVARRO; YUBERO; LARRAÑAGA, 2015).

As boas amigas têm o potencial de proteger contra diferentes tipos de violência, como o *bullying* e a violência de gênero. Estudos indicam que quando envolvidas em relações tóxicas, a mente e a saúde das pessoas são atingidas; quando as relações são positivas, estas as protegem do estresse tóxico, ajudam as pessoas a pensar e fazer melhores escolhas e não tolerar e/ou exercer violência (SHONKOFF *et al.*, 2012; RACIONERO, 2017). Como uma forma de autocuidado e cuidado das outras pessoas, vale ressaltar a capacidade que temos de refletir sobre nossas relações, sobre que tipo de amigos(as) temos e estamos sendo para outras pessoas.

Neste ponto, reconhecer a amizade como um sentimento é fundamental. Kandel e colegas (2013) trazem a diferença entre emoções e sentimentos, sendo que as emoções se referem ao “conjunto de respostas fisiológicas que ocorrem mais ou menos inconscientemente quando o cérebro percebe certas situações desafiadoras. Essas respostas fisiológicas automáticas ocorrem tanto no cérebro quanto no corpo” (KANDEL *et al.*, 2013, p. 1079; *tradução nossa*). Diferentemente, os sentimentos são a “experiência consciente dessas mudanças somáticas e cognitivas. (...) São as percepções conscientes das respostas emocionais” (KANDEL *et al.*, 2013, p. 1079; *tradução nossa*). Ou seja, existe a dimensão do pensamento e da reflexão, que são características propriamente humanas. Isso traz a possibilidade de reflexão e mudança nas relações quando necessário, o que é muito importante de se levar em conta, para não correr o risco de justificar alguns tipos de violência, como a violência contra mulheres, como uma resposta emocional inconsciente e incontrolável. É possível refletir e fazer escolhas sobre as amigas, não fomentando relacionamento com quem não nos trata bem, por exemplo. Considerar esta capacidade de escolha é fundamental também na adolescência e na juventude, visto a influência que as amigas exercem na formação da identidade e também nas relações afetivo-sexuais.

### 3.2 A INFLUÊNCIA DAS AMIZADES E DO GRUPO DE PARES NAS RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS

Como visto em capítulo anterior, pelo processo de socialização, aprendemos e nos formamos nas interações com as outras pessoas, em diferentes lugares e isso afeta todos os planos de nossa vida (pensamentos, gostos, preferências etc.). Quando pensamos na questão da prevenção de violência, é muito importante de se levar em conta que na fase da adolescência e juventude, as amigas e o grupo de pares são o principal contexto de socialização para se aprender sobre relacionamentos afetivo-sexuais (DUQUE, 2006; RACIONERO *et al.*, 2021), exercendo grande influência sobre as escolhas afetivo-sexuais estabelecidos pelas e pelos adolescentes e jovens (DUQUE, 2006; ALONSO *et al.*, 2012; PUIGVERT, 2019).

As e os jovens aprendem sobre relacionamentos afetivo-sexuais observando e refletindo sobre os comportamentos dos demais pares (DUQUE, 2006; SANTOS; MURTA, 2016). Colegas e amigos, e amigas servem como modelo das atitudes sobre violência nos relacionamentos e também são, geralmente, o primeiro canal de conselho e de busca de ajuda para jovens que foram vítimas de violência em relacionamentos afetivo-sexuais (SANTOS *et al.*, 2019). Na adolescência, não raro são as e os amigos as primeiras pessoas a saberem quando uma ou um colega está envolvido em uma relação violenta, uma vez que é visto que as jovens compartilham mais com as e os amigos do que com a própria família as experiências sobre suas relações afetivo-sexuais, por estarem no mesmo período de desenvolvimento (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016).

Em relação à violência nos relacionamentos afetivo-sexuais, é visto que o grupo de pares e as amigas podem atuar de duas formas: como fator de risco ou como fator de proteção. Em relação aos fatores de risco, estudos nacionais e internacionais indicam que as crenças e as atitudes do grupo de pares frente à violência (como a tolerância ou a justificativa do uso de violência) são o principal fator de risco para a perpetuação da violência nos relacionamentos afetivo-sexuais na juventude (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016; PUIGVERT *et al.*, 2019). Adolescentes cujos pares normalizam relações violentas tem maior probabilidade de também se envolverem em relações violentas quando comparado a adolescentes cujos pares desaprovam relações agressivas (LEADBEATER *et al.*, 2008). Os ciúmes por exemplo, identificado como um dos principais fatores de conflito e agressões em relações afetivo-sexuais, é amplamente normalizado entre grupo de pares como um elemento que mostraria expressão de amor (OLIVEIRA *et al.*, 2011; RACIONERO *et al.*, 2021).

Normalizar padrões de controle nas relações contribui com a ideia de que violência seria compatível com o amor.

A pressão exercida pelos pares para que a adolescente e jovem faça algo também é vista como um fator de risco. Alonso e colegas (2012) destacam a pressão que às vezes o grupo de pares exerce, especialmente o grupo de amigas, para que uma menina estabeleça relações com meninos – no caso de relacionamentos heterossexuais. Segundo as autoras, “estas pressões geram a tendência de que as meninas sintam que devem iniciar uma relação afetivo-sexual para serem aceitas e se adequarem melhor no grupo” (ALONSO *et al.*, 2012, p. 82, *tradução nossa*). A fala de uma participante da pesquisa de Oliveira e colegas (2011), sobre violência nas relações afetivo-sexuais entre jovens no Brasil exemplifica essa pressão:

Essa pressão de ficar, eu considero bem violenta porque às vezes você nem tem tanta maturidade para entender direito o que você é ou o que você quer realmente. ‘Ah, será que eu quero namorar, será que eu quero namoro sério?’ Aí você já fica naquela coisa assim: ‘Todo mundo fica, eu posso ficar, eu tenho que ficar’. Aí você vai numa festa, uma amiga chega para você e fala alguma coisa, aí você acha que é normal. Aí daqui a um tempo você vai perceber: ‘Nossa, por que eu fiz isso, eu não estava querendo, entendeu?’ É um tipo de violência, te obriga a fazer uma coisa sem você saber direito o que é (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p.106).

A pressão exercida pelas amigas e grupo de pares para se ficar com alguém representa também o discurso dominante coercitivo, que influencia fortemente a socialização de meninas e mulheres para se atrair por um modelo de masculinidade violento (PUIGVERT *et al.*, 2019; RACIONERO *et al.*, 2021). Como já indicado, a socialização no discurso coercitivo dominante é um fator de risco importante para a violência de gênero na adolescência e na juventude (PUIGVERT; FLECHA, 2018). Sobre a influência das amigas e grupo de pares nas relações afetivo-sexuais, trazemos alguns estudos que indicam seu possível fator protetivo ou de risco em relação à violência.

O artigo de Pulido e colegas (2014), traz os resultados de uma grande pesquisa de socialização preventiva de violência de gênero nas escolas (ELBOJ, 2008), em que a partir da metodologia comunicativa, investigou dinâmicas relacionadas à amizade entre garotas de 14 a 18 anos que se configuram como elementos de que promovem ou previnem a violência de gênero em relações afetivo-sexuais estáveis ou esporádicas. Como fator de risco para a violência de gênero, foram identificadas duas dinâmicas nas relações entre pares: a) a tendência que algumas meninas tem em se afastar quando iniciam em uma relação afetivo-sexual, e b) a rivalidade que pode existir entre as amigas. Em relação ao primeiro elemento, é visto que, principalmente quando uma menina se relaciona com um perfil de masculinidade dominante,

há uma tendência de afastamento do grupo de amigas, priorizando o relacionamento afetivo-sexual, e isso gera isolamento e uma quebra da rede de apoio e amizade que existia anteriormente, o que se mostra como um fator de risco para experimentar violência. Também, em virtude do afastamento, é visto que muitas vezes a garota que está no relacionamento não dá crédito às amigas que porventura buscam alertá-la sobre a relação violenta. Muitas meninas ficam bravas e se afastam ainda mais quando amigas dão conselhos sobre os comportamentos agressivos do namorado/ficante, muitas vezes rompendo com a amizade. Em relação ao segundo elemento, é visto que a competitividade entre amigas geralmente aparece em situações em que as amigas competem entre si por desejarem relacionar-se com um mesmo menino do modelo tradicional dominante, como os “mulherengos”. Isso também gera uma “quebra” da rede de solidariedade entre elas, ao mesmo tempo em que não há questionamento sobre as posturas não igualitárias e desrespeitosas do menino.

Por outro lado, a mesma pesquisa identificou dois elementos muito potentes da relação entre amigas para a prevenção de violência de gênero: a) a sinceridade entre amigas, e b) o diálogo entre amigas sobre as relações afetivo-sexuais (PULIDO *et al.*, 2014). Sobre o primeiro elemento, a pesquisa identificou que em geral as meninas consideram que ser uma boa amiga envolve a sinceridade de avisar uma amiga sobre os aspectos negativos que vê em seu relacionamento afetivo-sexual, visando ajudá-la a ter melhores relacionamentos, como visto no depoimento de uma adolescente participante da pesquisa: “Você pode gostar de uma pessoa e sua amiga pode dizer: “ele não é legal, ele é meio bobo” e de alguma forma, isso influencia você, para que possa reconsiderar, porque sabe que sua amiga se preocupa contigo” (PULIDO *et al.*, 2014, p. 4, apud ELBOJ, 2008, p. 61, *tradução nossa*). As participantes destacaram a importância desse tipo de fala sincera entre as amigas, dizendo com respeito e respeitando as próprias decisões da amiga sobre seu relacionamento afetivo-sexual, como o exemplo de depoimento de uma participante a seguir demonstra: “Sempre que não gosto do menino que ela está, eu lhe digo: “Eu não gosto dele, eu respeito sua relação, respeito suas decisões, mas escute, eu quero que saiba que eu não gosto dele, você sempre terá o meu apoio, mas não confio nele” (PULIDO *et al.*, 2014, p. 4, apud ELBOJ, 2008, p. 61, *tradução nossa*). Ainda sobre isso, as adolescentes enfatizaram que, no geral, suas amigas podem ajudar a percebê-la sobre estes aspectos das relações afetivo-sexuais mais do que suas famílias. Em suma, este elemento da sinceridade entre as amigas foi pontuado como muito importante para alimentar a solidariedade e a confiança entre elas, o que ajuda a prevenir que se engajem em relações violentas. Sobre o segundo elemento nas amizades encontrado como preventivo de violência de gênero, o diálogo

entre elas sobre meninos e sobre relações afetivo-sexuais demonstrou ser muito importante para mudar a visão sobre alguns garotos com quem se relacionar. Por meio de suas conversas, um grupo de amigas consegue reverter a “aura que muitas vezes cerca os caras que não tratam as meninas adequadamente, perdendo atratividade” (PULIDO *et al.*, 2014, p. 4). As interações dialógicas presentes no grupo de amigas sobre os meninos que são ou não são uma boa escolha para se relacionar é visto como algo transformador e que tende a influenciar a escolha das meninas, assim como foi visto na pesquisa de Racionero e colegas (2021) sobre como a linguagem do desejo presente nas conversas entre pares é potente para transformar crenças excludentes sobre relacionamentos. A seguinte fala de uma participante adolescente da pesquisa demonstra isso:

Falar mal daqueles que são ‘tontos’ e falar bem daqueles que são realmente simpáticos, isso também influencia ... E mesmo que sejamos apenas nós a mudar esta ideia, penso que é super importante. Acima de tudo, estar sempre presente para poder dizer-lhe "ei, amiga, acho que está errada sobre ele" ou "vai lá, acho que ele é um cara legal" (PULIDO *et al.*, 2014, p. 4, apud ELBOJ, 2008, p. 80, *tradução nossa*).

Em suma, essa pesquisa demonstrou como o diálogo e a solidariedade presente na amizade entre amigas são centrais para encorajá-las a estabelecer relacionamentos afetivo-sexuais que sejam igualitários e atraentes, ajudando a prevenir a violência nos relacionamentos-afetivos sexuais, ao mesmo tempo em que a solidariedade ajuda também a superar qualquer tipo de competitividade que poderia existir entre as próprias amigas.

Nesta mesma direção, a pesquisa de Elboj-Saso, Iñiguez-Berrozpe e Valero-Errazu (2020) analisou como as interações e crenças sobre relacionamentos, provenientes da socialização com o grupo de pares, família e comunidade escolar influenciam a participação de adolescentes em episódios de violência sexual como agressores, vítimas ou espectadores na escola. Um resultado importante encontrado no estudo é que estabelecer interações positivas com amigos(as) e pessoas na escola se mostrou importante para desfazer ideias de que amor combina com violência, o que reduz o risco de vitimização por violência de gênero. A influência das relações positivas é especialmente relevante para meninas, ajudando a promover crenças transformadoras que as protegem do engajamento em relações violentas.

A pesquisa de Racionero e colegas (2021) investigou entre adolescentes (meninas e meninos) de 14 a 17 anos de escolhas espanholas se o discurso coercitivo dominante aparece nas interações entre pares e como isso influencia em seus padrões de atração e de comportamentos afetivo-sexuais. Como resultados, foi visto que o discurso coercitivo dominante está presente principalmente nas conversas e interações verbais no grupo, influenciando as escolhas e decisões afetivo-sexuais dos(as) adolescentes. Foi identificado que

geralmente as meninas sentem mais pressão do que os meninos para iniciar uma relação e que, na maioria das vezes, esses relacionamentos iniciados por pressão são casuais. Também como visto em estudos anteriores (PADRÓS; AUBERT; MELGAR, 2011; PUIGVERT *et al.*, 2019), a tendência é que quando as meninas se engajam em relacionamentos heterossexuais casuais por pressão do grupo de pares, os meninos vinculam-se mais ao modelo tradicional dominante, considerados atraentes, mas com comportamentos dominantes. Diferentemente, para relações estáveis, o grupo de pares tende a influenciar as meninas a se engajarem em relações estáveis com garotos considerados “amigos” e respeitosos. A preferência por um tipo de masculinidade está relacionada às conversas no grupo de pares sobre pessoas atraentes e convenientes para se relacionar. A maioria das adolescentes relatou que o jeito que o grupo fala sobre um determinado menino, a fizeram ver esta pessoa de forma diferente, mudando sua atratividade (no sentido de ficar mais ou menos atraente a depender do que o grupo fala sobre a pessoa), sendo a linguagem do desejo a linguagem majoritariamente utilizada entre as e os amigos e colegas para se referir aos meninos (como “ele é popular, experiente”). As meninas que geralmente preferem o padrão de masculinidade tradicional dominante para se relacionar estão mais envolvidas em conversas entre amigas e grupos de pares que consideram meninos agressivos/desrespeitosos como possíveis escolhas para uma relação. Em suma, este estudo demonstra que o discurso coercitivo dominante aparece nas interações verbais do grupo de pares de diferentes formas: influenciando preferências, padrão de atratividade, e de escolhas pela pressão do grupo, além da vinculação de certos tipos de masculinidade à atratividade, reproduzindo a dupla moral, ou seja, associando certos tipos de pessoas para diferentes tipos de relações. Por outro lado, também é visto que o grupo de pares e as amizades positivas são elementos-chave para superar o discurso dominante coercitivo, uma vez que através da linguagem do desejo, o discurso do grupo é muito potente para transformar modelos de atração vinculados à violência, ou seja, auxiliando a desassociar a atração da violência.

Nessa direção, é visto que as amizades e o grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência nos relacionamentos à medida que não normalizam a violência, atuam como fonte efetiva de suporte e ajudam a transformar crenças. Adolescentes e jovens que possuem amigos(as) que desaprovam relações violentas e dominantes são menos propensas a se engajarem em relações violentas (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016).

Também é identificado que as e os amigos podem dar um efetivo apoio em momentos de conflitos e incentivar a dissolução de relacionamentos não saudáveis. Além disso, a qualidade da amizade serve como um modelo que guia as expectativas das e dos adolescentes



frente a futuras relações, inclusive na busca por qualidade em relacionamentos românticos (SANTOS; MURTA, 2016).

Dada a importância das amizades na vida e nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes e jovens, e o foco preventivo da presente pesquisa, passaremos a abordar a respeito de ações de prevenção de violência de gênero em contextos educativos, a partir do que as evidências científicas demonstram como efetivo.

### 3.3 PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS A PARTIR DAS AMIZADES E GRUPO DE PARES

Nesta subseção será abordado a respeito de ações em contextos educativos, como escolas e universidades, que demonstram efetividade para prevenir e superar a violência contra meninas e mulheres, a partir de sentimentos como a amizade e do grupo de pares.

As pesquisas com base na socialização preventiva de violência de gênero indicam a potência das Atuações Educativas de Êxito (AEE) como uma possibilidade importante para promover bons sentimentos como a amizade e solidariedade. Através da reflexão e do diálogo intersubjetivo entre pares, atuações educativas de êxito mostram-se efetivas para possibilitar a análise do discurso coercitivo dominante e transformar padrões de atração e escolhas afetivo-sexuais, no sentido de promover atração por atitudes igualitárias, de solidariedade e amizade.

O estudo de León-Jiménez e colegas (2020) analisou se e como atuações educativas de êxito realizadas numa escola de ensino fundamental da Espanha geraram amizade e empatia entre as crianças, analisando também o impacto do desenvolvimento destes sentimentos no clima/ambiente escolar. As autoras indicam como as instituições educativas tem um papel importante em criar ambientes seguros e de suporte e que os bons sentimentos, como a amizade, são chave para desenvolver este tipo de ambiente. Como resultados, o estudo encontrou que atuações educativas de êxito, como as tertúlias literárias dialógicas, os grupos interativos e o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos ajudaram as crianças a fortalecerem amizades já existentes, além de promover novos vínculos de amizade entre os(as) estudantes. Também, foi observado uma diminuição de conflitos e de violência no ambiente escolar, mudando comportamentos de crianças que agrediam outras e fomentando comportamentos de proteção ao colega que estava sendo vítima. De forma geral, as atuações educativas de êxito desenvolvidas mostraram-se efetivas em fortalecer laços de amizade e solidariedade entre as

pessoas do contexto, favorecendo a rejeição à violência, o que é essencial para superar a atração pela violência, fator de risco para a violência de gênero.

Por meio de intervenções baseadas no modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, e no conceito de plasticidade cerebral, Racionero e colegas (2020) identificaram a possibilidade de transformação de crenças a respeito dos relacionamentos afetivo-sexuais por meninas adolescentes na direção da prevenção da violência. Em uma escola da Espanha foi conduzido um programa de socialização preventiva de violência de gênero por 6 meses, com adolescentes entre 15 e 16 anos, em que foram realizadas atividades de palestras e diálogos sobre conhecimentos científicos sobre temas como o consentimento, o discurso coercitivo dominante e novas masculinidades. Ao estudar o impacto das intervenções para a prevenção da violência de gênero, foram identificados: um aumento da consciência crítica das adolescentes sobre o discurso coercitivo dominante na sociedade, o estabelecimento de novas ferramentas cognitivas para refletir sobre as relações afetivo-sexuais no sentido de rechaçar relações violentas, favorecendo mudanças de preferência das meninas em relação ao tipo de pessoas que escolhem para se relacionar. A potência do diálogo entre as próprias adolescentes na superação da violência de gênero fica evidente, uma vez que foi visto que algumas adolescentes utilizaram as estratégias cognitivas aprendidas durante a intervenção para refletir e conversar com amigas sobre as preferências afetivo-sexuais, a qualidade de relacionamentos e os efeitos negativos de relacionamentos tóxicos sobre a saúde e o cérebro. Relataram também que esses novos conhecimentos serviram como forma de auxílio a amigas que estavam em relacionamentos violentos. Além disso, esta pesquisa evidenciou a importância de que adolescentes tenham acesso aos conhecimentos científicos sobre o tema para melhorar sua própria vida e a de outros(as) adolescentes.

O diálogo sobre os conhecimentos científicos disponíveis sobre a violência de gênero é uma ferramenta com potente impacto em sua prevenção (RACIONERO *et al.*, 2020; SALCEDA *et al.*, 2020). Em ambiente universitário, o estudo de Racionero e colegas (2018) analisou o impacto de uma intervenção psicoeducativa focada na reconstrução das memórias autobiográficas de estudantes universitárias de 17 a 30 anos, como forma efetiva de aumentar a consciência crítica das estudantes a respeito do discurso dominante coercitivo presente em suas memórias afetivo-sexuais, e prevenir futuras vitimizações. Para isso, foram coletados relatos de memórias sobre relacionamentos afetivo-sexuais das estudantes antes e depois de realizar a leitura e o diálogo sobre o livro “O amor na sociedade do Risco”, do autor Jesus Gomez, e também analisados com um grupo controle, que não fizeram a leitura do livro. O

grupo de estudantes que realizou o diálogo sobre o livro teve a oportunidade de compartilhar essas memórias entre si, num ambiente de confiança e solidariedade. Como resultados, foi visto que a reflexão e diálogo entre as participantes, a partir do livro lido, foi efetivo para reconstruir memórias de relacionamentos afetivo-sexuais violentos, antes lembrados como desejados e atraentes. A partir do diálogo entre as participantes, num ambiente de solidariedade, foi possível transformar criticamente essas memórias, no sentido de tomar consciência sobre o discurso dominante coercitivo presente nessas experiências, ou seja, as experiências de relacionamentos violentos (casuais e estáveis) passaram a não ser lembrados como algo positivo e atraente, mas como algo que não era mais desejável em suas vidas. As estudantes puderam dialogar a respeito de conhecimento científico sobre o tema, ao mesmo tempo em que cultivaram sentimentos de amizade e solidariedade, em que elas puderam compartilhar suas memórias, e também suas decisões futuras. No estudo, é evidenciando a importância da reconstrução das memórias afetivo-sexuais no sentido da função prospectiva da memória, ou seja, de ajudar a planejar o futuro para si. A forma como as memórias são lembradas ajuda a tomar decisões pensando no que se quer para si no futuro e na formação de novos possíveis *selves*.

Outros estudos demonstraram que participar de ambientes interativos entre pares, nos quais se pode falar sobre a violência de gênero, desenvolvendo reflexões coletivas sobre o tema é algo efetivo para a prevenção de violência. As Tertúlias Feministas Dialógicas, enquanto uma atuação educativa de êxito, mostra-se muito potente para isso. As Tertúlias Feministas Dialógicas são espaços de “diálogos igualitários centrados na transformação da linguagem do desejo de criar possibilidades para mulheres que desejam questionar os desejos impostos pelas sociedades patriarcais por orientando estes desejos para relações não violentas” (PUIGVERT, 2016, p. 190, *tradução nossa*). O estudo de Puigvert (2016) demonstrou como o diálogo entre meninas universitárias espanholas de 18 a 27 anos a respeito de conhecimentos científicos sobre o discurso coercitivo dominante, através de uma tertúlia feminista dialógica, contribuiu para diminuir o desejo das meninas de se envolverem com homens agressivos e favoreceu a preferência por homens não-violentos. O mesmo impacto das tertúlias feministas dialógicas foi encontrado entre meninas adolescentes de 15 a 18 anos residentes em uma casa de acolhimento (SALCEDA *et al.*, 2020).

A participação em tertúlias mostra-se efetivas para diminuir o vínculo entre atração e violência, e enquanto espaços que favorecem o diálogo e a reflexão coletiva entre pares, também ajuda a construir redes de comunicação e de suporte entre meninas que foram vítimas de violência de gênero (RACIONERO *et al.*, 2020; SALCEDA *et al.*, 2020).

Este senso de comunidade tem relação direta com os programas de *Bystander Intervention* (intervenção de espectadores) identificado internacionalmente como muito efetivos para prevenir e superar diferentes tipos de violência em escolas e em universidades, especialmente violência contra meninas e mulheres, tendo as relações entre pares como central (COKER *et al.*, 2011; CROOKS *et al.*, 2019; SANTOS *et al.*, 2019). Os programas de *Bystander Intervention* envolvem uma estratégia comunitária de prevenção e redução da violência que tem o objetivo de “educar os(as) estudantes a reconhecerem situações que promovem a violência sexual e a intervirem de forma segura e efetiva” (COKER *et al.*, 2011, p. 779, tradução nossa). A maioria desses programas envolve uma estratégia de prevenção primária, o que se refere a uma estratégia universal, com o intuito de reduzir a probabilidade da ocorrência de violência contra meninas e mulheres. Estratégias de prevenção primária atuam para a redução dos fatores de risco associados à violência e/ou promover fatores de proteção que aumentam a segurança das mulheres (CROOKS *et al.*, 2019). Programas de *Bystander Intervention* têm a prerrogativa de envolver tanto homens quanto mulheres na mudança do contexto que mesmo tacitamente fomenta a violência contra mulheres, favorecendo um clima de solidariedade e posicionamento sempre a favor da vítima.

Pesquisas mostram a necessidade de se estimular uma postura ativa dos pares e da comunidade que testemunham violência contra mulher, como forma de ajudar a prevenir este tipo de violência ou de ajudar a mitigar seus efeitos negativos (BANYARD *et al.*, 2004; FLECHA, 2021). Na maioria das vezes, a violência não ocorre de “portas fechadas”, mas geralmente há testemunhas presentes ou alguém fica sabendo depois do que ocorreu (FLECHA, 2021). Assim, educar os pares a intervir quando testemunham violência contra mulheres na universidade é uma meta de prevenção muito importante. A maioria das estudantes universitárias vítimas de violência são mais propensas a revelarem essas experiências a uma amiga ou amigo, buscando ajuda primeiramente na sua rede de apoio informal e não nos serviços formais de apoio (SANTOS *et al.*, 2019; FLECHA, 2021). Também, há uma maior tendência de quem testemunha a violência a agir a favor da vítima quando ela é conhecida, e mais ainda, amiga (FLECHA, 2021). Porém, nem sempre os pares sentem-se seguro(as) para ajudar e para intervir de forma apropriada (SANTOS *et al.*, 2019).

Assim, os esforços de prevenção centram-se cada vez mais na formação e no fortalecimento dos(as) amigos(as) e grupo de pares como ajudantes informais, para que a comunidade possa responder de forma eficaz a experiências sexuais indesejadas nas

universidades (BANYARD *et al.*, 2010). Nesse sentido, são realizados programas de formação para que estudantes e outros membros da comunidade se sintam capazes para agir diante de situações que podem acarretar em uma situação de violência, com o intuito de desenvolverem habilidades para saber quando e como agir de forma segura e eficaz, envolvendo 5 passos: a) reparar no evento, b) interpretá-lo como urgente/importante, c) aceitar a responsabilidade pessoal de ajudar, d) sentir-se competente e confiante para ajudar, e e) chegar a uma decisão consciente de ajudar ou buscar ajuda (DARLEY; LATANÉ, 1968).

Tem sido apontada a importância de investigar sobre o suporte dado às vítimas pela sua rede de apoio informal e das testemunhas, para que possam oferecer apoio apropriado. Revisões sistemáticas sobre o tema indicam a efetividade de programas baseados em *Bystander Intervention* em aumentar a empatia e a confiança de quem testemunha violência para agir em prol das vítimas (CROOKS *et al.*, 2019; EVANS; BURROUGHS; KNOWLDEN, 2019;) e em reduzir a prevalência de diferentes tipos de violência contra meninas e mulheres no contexto universitário (COKER *et al.*, 2016; BONDESTAM; LUNDQVIST, 2020; MUJAL *et al.*, 2021). O estudo de Crooks e colegas (2019) realizou uma revisão sobre iniciativas baseadas em *Bystander Intervention*, nos 25 anos anteriores à 2019, indicando sua efetividade como uma estratégia-chave para reduzir a violência de gênero em contextos educativos, desde escolas a universidades, através do desenvolvimento de habilidades para identificar e intervir antes, durante e depois de uma situação de violência; através da mudança de normas relativas ao consenso e violência sexual; e promovendo interações mais positivas entre jovens. O estudo identificou também a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito de intervenções que envolvem meninas e mulheres em situações mais vulneráveis, como, por exemplo, jovens indígenas, mulheres negras, mulheres trans e mulheres com deficiência.

Ainda que se faça presente ainda tais lacunas a serem pesquisadas, por ser um modelo de prevenção comunitária da violência avaliados por diversas pesquisas como muito efetivo para reduzir casos de violência no contexto universitários, diversas universidades reconhecidas internacionalmente desenvolvem programas baseados em *Bystander Intervention*, como a Universidade de Harvard (EUA)<sup>9</sup>, a Universidade de Cambridge (Inglaterra)<sup>10</sup>, a Universidade de Cornell (EUA)<sup>11</sup> e a Universidade de Stanford

---

<sup>9</sup> <https://gsas.harvard.edu/news/stories/november-notes-dudley-underground>

<sup>10</sup> <https://www.breakingthesilence.cam.ac.uk/prevention-support/be-active-bystander>

<sup>11</sup> <https://health.cornell.edu/initiatives/campaigns-materials/intervene-bystander-campaign>

(EUA)<sup>12</sup>. No Brasil é uma discussão muito recente e quase não há publicação científica nacional sobre o tema (SANTOS *et al.*, 2019), diferentemente do cenário internacional, com muitas publicações e iniciativas nesse sentido (PREZENSKY *et al.*, 2018; BELLINI; MELLO, 2022).

Apesar da eficácia de programas baseados no *Bystander Intervention* para fortalecer os pares e a comunidade também na prevenção da violência, vale ressaltar que se eles e elas não se sentirem fortalecidos, provavelmente não darão suporte às vítimas que podem conhecer, o que limita a potência da intervenção de quem testemunha violência (VIDU *et al.*, 2017). Quase metade das pessoas acabam não ajudando uma pessoa vítima de violência por medo de sofrer retaliação, caracterizando a chamada violência de gênero isoladora (VIDU *et al.*, 2021). Um dos fatores vistos que influenciam na forma como uma testemunha de situação de violência vai agir é a percepção sobre o que pode ocorrer depois da ajuda. Há um processo de avaliação do risco e da segurança, e o medo de retaliações ou repercussão negativa fica evidente em casos de violência de gênero (FLECHA, 2021). Especificamente nas universidades, é visto a importância da resposta instituição no comportamento de quem testemunha. Quando há uma percepção de que a universidade leva situações como estas mais seriamente e com credibilidade, aumenta a probabilidade de as testemunhas agirem a favor da vítima (VALLS *et al.*, 2016; FLECHA, 2021).

É muito difícil para uma pessoa sair de uma situação ou relação violenta sozinha. E dificilmente a vítima consegue acessar redes de apoios formais e prosseguir com uma denúncia se não tiver apoio (FLECHA, 2021; VIDU *et al.*, 2021). Desta forma, tanto as ações de quem testemunha uma situação de violência, bem como o apoio às vítimas e às pessoas que se solidarizam com a vítimas também são fundamentais para prevenir a violência de gênero nas universidades (VALLS *et al.*, 2016). Para superar a violência contra mulheres nas universidades, é indicada a necessidade de serem estabelecidas medidas paliativas (cuidados com a vítima após os episódios) e medidas preventivas (ações no sentido de evitar novos casos) (VALLS *et al.*, 2016; BELLINI, 2018). Tais medidas envolvem a rede formal e a rede informal de apoio às vítimas, a partir de educação das relações de gênero para superar mitos e crenças sexistas, prevenção das relações não-saudáveis, promover diálogos e interações sobre o tema; apoio explícito às vítimas e solidariedade feminina, e o envolvimento comprometido das instituições. É importante ressaltar que “quebrar o silêncio” que ainda existe nas universidades

---

<sup>12</sup> <https://sara.stanford.edu/upstanderlife>

sobre a violência de gênero e a punição dos agressores é um importante elemento preventivo de violência.

Em relação ao apoio explícito às vítimas de violência nas universidades, são muito importantes as iniciativas de apoio informal, como a existência de redes de solidariedade de vítimas de violência de gênero nas universidades, nos Estados Unidos e na Espanha<sup>13</sup>, desde 2013 (JOANPERE *et al.*, 2022). As redes de solidariedade são compostas por pessoas que sofreram violência de gênero nas universidades, bem como por pessoas que as apoiam (e geralmente sofrem violência de gênero isoladora). As redes de solidariedade colocam-se sempre ao lado da vítima e nunca do agressor, e colaboram com as vítimas, sejam elas próximas ou distantes, oferecendo suporte e acompanhamento durante toda a situação para que ela possa se fortalecer e tornar-se sobrevivente (Id *ibid*). Este tipo de atuação informal de apoio, principalmente pelos pares, tem grande impacto também nas estruturas das universidades, influenciando iniciativas para melhorias na rede formal de apoio às vítimas. Conforme indicam Joanpere e colegas (2022), através das ações por uma universidade livre de violência para todas as pessoas, as redes de solidariedade tem avançado muito na superação da violência de gênero neste contexto, colaborando por exemplo, para a aprovação da primeira lei contra a violência de gênero isoladora no mundo.

Diante do exposto sobre a necessidade de se trabalhar a prevenção da violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais entre jovens desde diferentes contextos educativos, e do que indica a literatura científica internacional sobre o papel preventivo que as amigas podem assumir em relação à violência de gênero, consideramos importante entender mais sobre o papel da rede informal de apoio também no Brasil, visto que há poucas publicações nacionais sobre o tema. Assim, nesta pesquisa de doutorado investigamos, a partir do diálogo com estudantes universitárias, se e como elementos das amigas e grupos de pares ajudam a fomentar e/ou, principalmente, prevenir a violência contra mulheres no contexto universitário brasileiro. A seguinte questão guiou esta pesquisa: *“no caso do Brasil, para meninas universitárias, como as amigas e o grupo de iguais podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário e como a universidade pode contribuir para esta prevenção?”*. A seguir, descreveremos os caminhos metodológicos percorridos para respondê-la.

---

<sup>13</sup>Site da Rede de Solidariedade de Vítimas de Violência de Gênero da Espanha: <https://redsolidariadevictimasvdgunis.blog/>. Após a fundação do movimento “MeToo” mundo afora no ano de 2017, que visa a apoiar as vítimas de assédio sexual em diferentes contextos, a Rede de Solidariedade da Espanha passou a chamar-se “MeToo University” (JOANPERE *et al.*, 2022)

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa assume uma abordagem metodológica qualitativa para coleta e análise dos dados, tendo por base a Metodologia Comunicativa (MC) (GOMEZ *et al.*, 2006). Neste capítulo, primeiramente serão descritos os princípios e as características da Metodologia Comunicativa. Em seguida, serão descritas as fontes, as etapas e os procedimentos realizados durante a pesquisa.

A opção pela metodologia comunicativa se deu por suas características dialógicas e transformadoras visando a superação de desigualdades sociais e violências a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Através do diálogo, a metodologia comunicativa permite analisar a realidade do contexto estudado e ao mesmo tempo buscar por sua transformação (GOMEZ *et al.*, 2006; PUIGVERT, 2014). A metodologia comunicativa vem demonstrando ser uma ferramenta importante para, a partir da cocriação de conhecimento entre pesquisadores(as), cidadãos e governos, gerar impacto social, político e científico (GOMEZ *et al.*, 2019). Reflete, portanto, o intuito que temos em contribuir com o necessário compromisso da ciência em gerar impacto social e atuar a serviço da melhoria da qualidade de vida das pessoas (RACIONERO, 2017).

A metodologia comunicativa é uma metodologia de pesquisa validada internacionalmente (GÓMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011; PUIGVERT, 2014) e reconhecida por sua contribuição à produção de conhecimentos científicos para superação de desigualdades sociais e educacionais, como também da violência de gênero (PUIGVERT, 2014). Diversas pesquisas internacionais sobre socialização preventiva da violência de gênero adotam a metodologia comunicativa que, a partir de sua orientação dialógica, não somente busca descrever e compreender elementos a respeito da perpetuação da violência contra meninas e mulheres em diferentes espaços, mas também “aprofundar questões que têm sido destacadas na literatura científica como relevantes para o avanço do estudo da violência de gênero” (PUIGVERT, 2014, p. 840, *tradução nossa*).

Desta forma, a metodologia comunicativa tem por base o diálogo entre a literatura científica internacional sobre o tema e a visão de mundo dos(as) participantes que vivenciam a realidade em questão. Neste sentido, um elemento de destaque em relação ao uso da metodologia comunicativa em pesquisas sobre prevenção de violência de gênero é que a orientação comunicativa da pesquisa fornece elementos para a superação da violência durante o próprio processo investigativo. Durante a pesquisa, participantes e pesquisadores(as) trazem



seus conhecimentos de mundo e conhecimentos científicos para interpretar em conjunto a realidade e buscar elementos de transformação da mesma. Quanto a isso, é identificado que o diálogo sobre os conhecimentos científicos disponíveis sobre a violência de gênero é uma ferramenta com potente impacto em sua prevenção (RACIONERO *et al.*, 2020; SALCEDA *et al.*, 2020).

Assim, ao pensar na proposta da presente pesquisa de produzir conhecimento a respeito de elementos que favoreçam a prevenção e superação da violência contra mulheres nas universidades, consideramos que a Metodologia Comunicativa propicia ferramentas para cumprir este objetivo. Suas características serão melhores descritas a seguir.

#### 4.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA: POSTULADOS E TÉCNICAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA

Conforme indica Creswell (2007), em toda pesquisa necessariamente estão envolvidos três componentes: as concepções filosóficas, as estratégias de investigação e os métodos de pesquisa. De acordo com o autor, “*embora as concepções filosóficas permaneçam em grande parte ocultas na pesquisa, ainda assim influenciam sua prática e precisam ser identificadas*” (CRESWELL, 2007, p. 27). Visando explicitar tais elementos da presente pesquisa, nesta seção nos dedicaremos a discorrer sobre os fundamentos teóricos que servem de base para a metodologia comunicativa e apresentaremos as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas na metodologia comunicativa.

A Metodologia Comunicativa foi formulada nos anos 1990 pelo “*Community of Research on Excellence For All*” (CREA), a partir de pesquisas das ciências sociais e educacionais e é baseada em diversas teorias, como a teoria da ação dialógica de Paulo Freire, a teoria da ação comunicativa de Habermas, e a aprendizagem dialógica (GOMEZ *et al.*, 2006; PUIGVERT; CHRISTOU; HOLFORD; 2012). Assume uma orientação comunicativa, no sentido de produzir novos conhecimentos a partir do diálogo, com orientação para a transformação da realidade.

Esta perspectiva comunicativa concebe a realidade no sentido de compreender que esta

se constrói através das definições que os atores sociais lhe dão e mediante suas interações, já que se parte da capacidade que as pessoas tem para interpretar e da autocompreensão que os indivíduos e sociedades possuem. [...] ao referir-se a como emergem os significados, estes se fazem através do consenso atingido através da interação humana sobre a base de pretensões de validez. Como os significados são

construídos na comunicação interativa das pessoas, a ênfase recai na interação social, nos acordos [...] (GOMEZ *et al.*, 2006).

A MC acompanha o giro dialógico da sociedade e das ciências, em que o diálogo se torna uma categoria inerente às relações sociais. Há maior necessidade de argumentação nas interações para orientar as ações nos diversos espaços sociais e conflitos se geram onde diálogo é negado (GOMEZ *et al.*, 2006). As pesquisas científicas também podem se organizar nos marcos do giro dialógico. Nesta direção, novos métodos e formas de análise mais democráticas foram desenvolvidos, e a metodologia comunicativa foi formulada nesse intuito, como é evidenciado por Gomez e colegas (2006, p. 40):

Para entender o que ocorre ao nosso redor também precisamos da perspectiva dialógica, atenta aos processos de argumentação e comunicação, à inclusão das vozes das pessoas participantes nas investigações, e a que estas se enquadrem em uma perspectiva comunicativa crítica: reflexão, autorreflexão e intersubjetividade. Interrelação entre teoria e prática superando a divisão entre pessoa pesquisadora-sujeito e pesquisada-objeto, uso da racionalidade comunicativa que implica um diálogo intersubjetivo entre iguais e mostra a reflexão e autorreflexão dos próprios atores, suas motivações e interpretações, derivando a um tipo de relação o mais simétrica possível. Ainda que as pessoas pesquisadoras e pesquisadas contribuam com conhecimentos diferentes, se trata de abandonar as posições de poder e aceitar os melhores argumentos, facilitando todos os entornos favoráveis à comunicação e ao entendimento.

Ao fazer uso desta metodologia em que o diálogo com as e os participantes é fundamental, as e os pesquisadores incorporam conhecimentos provenientes de pesquisas e teorias neste diálogo e os contrastam com os conhecimentos das e dos próprios participantes. Estes são considerados igualmente válidos, e busca-se consensos atingidos através da comunicação (GÓMEZ *et al.*, 2006; PUIGVERT; CHRISTOU; HOLFORD, 2012).

A partir de suas bases teóricas, a metodologia comunicativa assume sete postulados que ajudam a orientar a prática dos caminhos investigativos (GOMEZ *et al.*, 2006), são eles:

- *Universalidade de linguagem e ação*: baseado nas contribuições de Habermas, Vygotsky, Austin e Searle, este postulado traz a premissa de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, e de que todos(as) podem interpretar criticamente a realidade e contribuir com a construção do conhecimento. Não há culturas inferiores ou superiores, mas culturas diferentes com capacidades universais. Assim, todas as pessoas participantes da pesquisa são também sujeitos ativos na geração de novos conhecimentos, através do diálogo e das interações. Através deste diálogo intersubjetivo, busca-se o entendimento sobre os elementos do tema a ser

investigado (GOMEZ *et al.*, 2006; GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011; GOMEZ *et al.*, 2019).

- *Pessoas como agentes sociais de transformação*: além da capacidade de linguagem e ação, a metodologia comunicativa assume que todos e todas nós somos capazes de compreender a realidade e transformá-la. A metodologia comunicativa não atribui à ou ao pesquisador a função de líder “conscientizador”, mas busca potencializar relações onde prevaleçam a força dos argumentos (pretensões de validade) e não argumentos de poder (imposição). Em diferentes âmbitos sociais se reconhece a atuação das pessoas como agentes transformadores de sua realidade (como movimentos sociais por direitos, movimentos feministas etc.). Também durante a pesquisa, através do diálogo igualitário entre pesquisadores, pesquisadoras e participantes, novos conhecimentos surgem para compreender e transformar a realidade. Nesta direção, conforme explicam Gomez, Puigvert e Flecha (2011, p. 237, *tradução nossa*),

Além de ser uma ferramenta para explicar, compreender e interpretar situações sociais, a metodologia comunicativa (MC) visa mudar a sociedade - movida por sonhos utópicos de igualdade e justiça. As pesquisadoras e pesquisadores atingem este objetivo de longo prazo, concentrando-se em as interpretações, reflexões e teorias das pessoas que estão diretamente envolvidas na situação em estudo; eles(as) então contrastam este conhecimento, do mundo da vida dos(as) participantes da pesquisa, com os conhecimentos científicos. Este contraste é um elemento chave da MC e ajuda a explicar seu potencial de transformação. No diálogo entre esses dois tipos de conhecimento surgem novos conhecimentos que são adaptados aos problemas que os(as) participantes estão enfrentando e inclui propostas específicas para melhorar a situação.

Como um exemplo desta transformação durante o próprio processo investigativo, Gomez, Puigvert e Flecha (2011) descrevem um estudo de prevenção de violência nas relações afetivo-sexuais entre adolescentes, em que os(as) adolescentes participantes refletiram de forma crítica e profunda sobre o papel da socialização na construção dos padrões de atração e escolhas afetivo-sexuais. Através deste processo de diálogo intersubjetivo, puderam encontrar maneiras de repensar suas ideias anteriores sobre as raízes da violência, perceber que poderiam exercer mudanças em seus padrões anteriores e almejar relações respeitadas e igualitárias.

- *Racionalidade comunicativa*: o terceiro postulado da metodologia comunicativa refere-se ao entendimento que a linguagem é um meio para o diálogo e para o entendimento, a partir do poder dos argumentos e não dos argumentos de poder. Diferencia-se, portanto, da racionalidade instrumental, na qual o uso da linguagem é feito apenas para obter determinados fins.
- *Sentido comum*: apoiada nos estudos de Schütz de que o contexto molda o senso comum das pessoas, a metodologia comunicativa valoriza o contexto das pessoas onde o conhecimento

é gerado e onde geralmente as interações ocorrem. Assim, sempre que possível, a coleta de dados é realizada no contexto de interação dos(as) participantes.

- *Sem hierarquia interpretativa:* consequência dos postulados anteriores, este postulado diz respeito ao fato de que na metodologia comunicativa busca-se a abolição do degrau interpretativo no processo de pesquisa, ou seja, não são As pesquisadoras e pesquisadores que detém a resposta, mas a realidade em estudo é interpretada através dos melhores argumentos entre todos(as) as pessoas envolvidas na pesquisa, independentemente se possuem ou não formação acadêmica. Todas as pessoas são capazes de interpretar cientificamente sua realidade e na metodologia comunicativa é rejeitada a postura de pesquisadores e pesquisadoras de permanecer em uma posição de poder (GÓMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011). É importante ressaltar que não se nega que é necessário um esforço por parte das e dos pesquisadores para promover de fato um diálogo igualitário entre pesquisadoras, pesquisadores e participantes, pois existem posições de poder que são derivados da estrutura social, no caso, relacionadas a como o conhecimento científico é socialmente qualificado como mais válido do que conhecimentos do cotidiano das pessoas e principalmente, de grupos socialmente vulneráveis. Na busca pela garantia do diálogo igualitário, durante a pesquisa foca-se não nas interações de poder, mas nas interações que pelo diálogo articulam os conhecimentos científicos e os conhecimentos provenientes do cotidiano das pessoas participantes da pesquisa, considerados igualmente válidos, e busca-se consensos atingidos através da comunicação e não através de imposições (PUIGVERT; CHRISTOU; HOLFORD; 2012).

- *Igual nível epistemológico:* este postulado significa que na pesquisa, tanto pesquisadores(as) quanto participantes participam em base de igualdade no processo de cocriação de novos conhecimentos. Conforme indicam Gomez e colegas (2019, p. 4, *tradução nossa*),

as pessoas trazem seu conhecimento e experiência de vida diária, mas não como "dados" a serem usados instrumentalmente nem como a única fonte de conhecimento. As pesquisadoras e pesquisadores têm a responsabilidade de combinar o conhecimento científico com o conhecimento dos participantes para que possa haver um verdadeiro diálogo.

- *Conhecimento dialógico:* a metodologia comunicativa referencia-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica, buscando gerar novos conhecimentos a partir das interações e do diálogo. O conhecimento dialógico interpreta a realidade de maneira dual, ou seja, objetiva e subjetiva, reconhecendo no mesmo nível o sistema (estruturas) e a vida cotidiana das pessoas participantes (mundo da vida). Durante a pesquisa, é preciso se esforçar ao máximo para buscar

o diálogo igualitário, a solidariedade e o consenso, que são valores fundamentais para a aprendizagem dialógica. A partir do diálogo igualitário as vozes das pessoas participantes são incluídas e elas tem papel ativo na construção de conhecimento. Vale pontuar que isso não minimiza o papel dos(as) os(as) pesquisadores(as), que são responsáveis por tornarem disponível aos(às) participantes os conhecimentos científicos existentes sobre o tema em questão, para que eles e elas possam contrastar com seus conhecimentos de vida cotidiana e usá-los de forma a poder transformar sua realidade. A partir das experiências dos(as) participantes, os(as) pesquisadores(as) também podem precisar reavaliar suas suposições teóricas neste processo de geração de novos conhecimentos (GÓMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011). Nesta direção, Gomez e colegas (2006, p. 94, *tradução nossa*) indicam: “quem investiga pode ter percepções ou ideias pré-concebidas sobre a realidade dos(as) participantes, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deva ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes”.

Conforme fica evidenciado a partir dos postulados da metodologia comunicativa, durante o processo investigativo, busca-se compreender e transformar a realidade, a partir do diálogo entre participantes e pesquisadores(as). Para isso, através da metodologia, se realiza a análise de características do contexto que impedem a transformação, e também os elementos e caminhos que permitem superá-las. Envolver estes dois aspectos na pesquisa é essencial quando se pensa na superação das desigualdades. Para haver transformação social, conforme anuncia Paulo Freire (2000), a indignação e a *denúncia* das situações de injustiça são importantes, mas implica necessariamente também o *anúncio* das possibilidades para um futuro com mais igualdade e justiça a ser criado.

Para garantir este aspecto transformador da metodologia comunicativa, duas dimensões que lhe são próprias são fundamentais: as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras (GOMEZ *et al.*, 2006). Conforme Gomez e colegas explicam, (2006, p. 95, *tradução nossa*)

as *dimensões excludentes* são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que as impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social, como por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo etc. Se não existirem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As *dimensões transformadoras* são aquelas que contribuem a superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais.

Para a identificação e análise destas dimensões, a metodologia comunicativa utiliza técnicas de coleta e de análise dos dados de orientação comunicativa. É possível implementar

tanto técnicas quantitativas como técnicas qualitativas de orientação comunicativa para coleta e análise dos dados. A pesquisa de grande impacto desenvolvida pelo CREA (2006-2011) “INCLUD-ED: *“Strategies for Education and Social Inclusion in Europe From Education”* (CREA, 2006-2011), é um exemplo de pesquisa que utilizou a metodologia comunicativa com métodos mistos, ou seja, tanto técnicas qualitativas como quantitativas de orientação comunicativa.

No caso da presente pesquisa as técnicas utilizadas foram qualitativas. Conforme Creswell (2007, p. 186) indica,

a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos [das] participantes e sensibilidade aos [às] participantes do estudo. [...] A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.

Na metodologia comunicativa, esta interpretação dos dados é realizada em conjunto com os e as participantes, e os enunciados científicos são resultado do diálogo. Para realizar a coleta de dados, a metodologia comunicativa possui três técnicas qualitativas de orientação comunicativa, são elas: o relato comunicativo de vida cotidiana, o grupo de discussão comunicativa e a observação comunicativa.

O *relato comunicativo de vida cotidiana* é um diálogo entre pesquisador ou pesquisadora e participante de pesquisa com o objetivo de refletir e interpretar situações da vida cotidiana da ou do participante. É um processo cooperativo de entendimento em que tanto pesquisadoras ou pesquisadores expõem seus conhecimentos científicos da área, quanto as e os participantes expõem suas vivências e saberes sobre o cotidiano vivenciado (GÓMEZ *et al.*, 2006). Assim, trabalham juntas e juntos no sentido de compreender a realidade a ser estudada e promover explicações para a situação (PUIGVERT; CHRISTOU; HOLFORD; 2012; CONSTANTINO, 2014). Com esta técnica não é almejado construir uma biografia da ou do participante, mas “suscitar uma narrativa muito reflexiva de sua vida diária que lance luz sobre eventos importantes, presente e passado, e reflexões, bem como expectativas futuras” (GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011, p. 240). Vale pontuar que a metodologia prevê que antes deste diálogo ter início, a ou o pesquisador precisa informar à ou ao participante o objetivo

da pesquisa e da técnica de coleta de dados, deixando evidente seu papel ativo no processo investigativo.

O *grupo de discussão comunicativo* é baseado no mesmo princípio da técnica de relatos comunicativos de vida cotidiana, mas envolve um grupo maior de participantes, que se engajam em um diálogo igualitário. O grupo tem o objetivo de refletir e discutir sobre situações concretas entre pessoas com preocupações e interesses comuns enquanto grupo social e buscar identificar o que pode ajudar a transformar aquela realidade que está sendo analisada. Através dos grupos de discussão comunicativos, busca-se construir interpretações em consenso sobre o tema em estudo, a partir dos conhecimentos de mundo das pessoas participantes e do contraste com os conhecimentos científicos sobre o tema. Conforme Gomez, Puigvert e Flecha (2011, p. 240), “o diálogo no grupo permite que o assunto seja interpretado coletivamente. Depois, em um “segundo turno”, as interpretações e conclusões serão duplamente verificadas e um consenso final é atingido”. O grupo é composto de 6 a 8 participantes e o papel da ou do pesquisador é ativo no sentido de contribuir com a discussão ao trazer a perspectiva dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas, além de coordenar e garantir o foco da discussão no tópico em estudo (GOMEZ *et al.*, 2006; PUIGVERT; CHRISTOU; HOLFORD; 2012). As pessoas participantes devem estar de acordo com a realização do grupo e serem informadas anteriormente sobre o tema de discussão e sobre os objetivos da pesquisa, para que possam ter tempo para refletir e se posicionar diante do tema (CONSTANTINO, 2014). A pesquisadora ou pesquisador utiliza um guia de perguntas, relacionadas ao tema e objetivos da pesquisa, que serve de guia para o diálogo no grupo.

A técnica de *observação comunicativa* refere-se à estratégia de coleta de informações sobre o fenômeno em estudo diretamente em seu contexto de ocorrência, anotando as observações em um diário de campo. A observação comunicativa tem elementos em comum com a denominada observação participante, em que a ou o pesquisador combina papéis tanto de observação quanto de participação direta. Porém, diferencia-se desta à medida que a interpretação do que está sendo observado também é intersubjetiva, no sentido de que “a pessoa que observa e a que é sujeito de observação tratam e compartilham em um plano de igualdade os significados e interpretações de suas ações, atitudes, motivações, habilidades, elementos característicos da linguagem não verbal etc.” (GOMEZ *et al.*, 2006, p. 85, *tradução nossa*). Assim como as duas técnicas anteriores, na observação comunicativa o papel de quem investiga também envolve compartilhar as bases científicas sobre o tema em estudo. Também, há um

diálogo prévio com os(as) participantes para explicar o objetivo da pesquisa e da técnica em questão, e também um diálogo posterior, para validar os resultados obtidos.

Conforme será apresentado no próximo item, na presente pesquisa utilizamos duas das técnicas de coleta de dados da metodologia comunicativa: o relato comunicativo de vida cotidiana e o grupo de discussão comunicativa. Em relação à forma de análise dos dados, conforme pontuado anteriormente, ao utilizar a metodologia comunicativa foram identificados os elementos que reproduzem desigualdades como os elementos que podem transformá-los. Assim, um ponto metodológico importante da análise não é somente incluir categorias, subcategorias e atributos da situação estudada, mas também identificar seus elementos excludentes e seus elementos transformadores (GOMEZ; PUIGVERT; FLECHA, 2011).

Tendo a metodologia comunicativa esses elementos como centrais para análise dos dados, diferentes níveis de análise são envolvidos, traduzidos em uma matriz ou quadro de análise da informação. O processo de análise qualitativa dos dados na metodologia comunicativa se organiza em torno das dimensões excludentes e transformadoras, e também de outros componentes da análise qualitativa de pesquisa, sendo eles (GOMEZ *et al.*, 2006):

- *Transcrição da informação*: se realiza a transcrição das gravações obtidas através das técnicas de coleta de dados, em que se identifica cada transcrição com um código e uma ficha técnica com informações sobre a gravação (perfil do ou da participante, data, localização etc.);
- *Codificação e categorização dos dados*: em que, primeiramente, se lê o conteúdo transcrito para ter uma ideia geral do conteúdo, codificar unidades de análise (como frases, parágrafos, palavras) com um código correspondente para facilitar sua localização. A metodologia comunicativa possibilita dois níveis de análise, o básico e o amplo. Na presente pesquisa, utilizamos o nível básico de análise, que já permite uma análise rigorosa e corresponde a identificar as categorias temáticas e cruzar com as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras (GOMEZ *et al.*, 2006). Assim, após a codificação das unidades de análise, nesta fase procedimental também se agrupam as unidades de análise por categorias de acordo com a temática em questão, conforme modelo de estrutura de quadro ou matriz de análise exemplificado nos Quadros 2 e 3:

QUADRO 2 - QUADRO COM FALA DA PARTICIPANTE, POR TEMÁTICA

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
Transcrição da fala das participantes	Transcrição da fala das participantes

QUADRO 3 - MODELO DE QUADRO OU MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS POR TEMÁTICAS

<b>Dimensões transformadoras</b>	<b>Dimensões excludentes</b>
Síntese dos elementos com base nas falas	Síntese dos elementos com base nas falas
Frequência de menção	Frequência de menção



Conforme indicado nos quadros, primeiramente selecionamos as falas literais das participantes que fazem menção ao tema abordado. As falas são organizadas por parágrafos, e são organizadas em elementos excludentes e transformadores, para cada temática (Quadro 2). Depois, é feita uma síntese do elemento central que apareceu na fala, ou seja, o conteúdo da fala referente ao tema e anotado a frequência com que foi mencionado – quantidade de falas em que esse elemento apareceu (Quadro 3). Conforme indica Constantino (2014), pode ocorrer de ter mais de uma menção para o mesmo elemento (conteúdo).

Para esta categorização, consideramos importante mencionar as contribuições de Bardin (2004) que, ao abordar a “análise categorial” como uma das técnicas de análise de conteúdo, define as categorias como “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2004, p. 110). Vale ressaltar que as dimensões excludentes e as dimensões transformadores, componentes próprios da metodologia comunicativa, não equivalem às categorias e subcategorias. Qualquer categoria pode corresponder tanto a dimensões excludentes como transformadoras.

- *Descrição e interpretação da informação*: nesta fase a pesquisadora ou pesquisador escreve as interpretações sobre as informações organizadas, estabelece relação com teorias e objetivos da pesquisa. Esta primeira interpretação é apresentada às pessoas participantes da pesquisa, como uma primeira análise, com objetivo de contrastar essas interpretações com as das pessoas participantes. É também um momento para esclarecer possíveis dúvidas ou elementos que precisam ser aprofundados. Se não é possível realizar este encontro, é importante dialogar e contrastar essas interpretações com um grupo de pessoas relacionado ao coletivo participante.

- *Elaboração dos resultados e conclusão*: após contrastar as interpretações com as pessoas participantes, se integram os resultados obtidos através das técnicas de coleta de dados e elabora-se os resultados finais e conclusões da pesquisa, contendo os objetivos, a base teórica e metodológica utilizada, os resultados e conclusões. Ao final da análise e da pesquisa, apresenta-se um quadro de recomendações com base nas falas das pessoas participantes que explicitam ações a serem desenvolvidas por diversos agentes e ao final elabora-se um relatório com a finalidade de divulgar os resultados em meio acadêmico e para o coletivo participante da pesquisa (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Esses componentes da análise qualitativa segundo a metodologia comunicativa consideram a orientação dialógica e de interpretação intersubjetiva conforme seus postulados sugerem. E estão em acordo com os passos percorridos geralmente em uma pesquisa qualitativa, conforme indica Creswell (2007), segundo o qual nas pesquisas qualitativas há um processo genérico de análise dos dados, com diferenças específicas de acordo com a abordagem metodológica. É muito importante mencionar que a metodologia comunicativa segue todos os padrões internacionais de ética em pesquisa, garantindo confidencialidade e anonimato de dos(as) participantes durante todo processo de pesquisa e também posteriormente.

Expostas as bases teóricas e os procedimentos característicos gerais da metodologia comunicativa, passamos agora à apresentação do desenho metodológico e procedimental da presente pesquisa, informando os passos que foram realizados durante o processo de investigação.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS

Buscando responder à questão de pesquisa e orientando-se pelos objetivos da presente investigação, utilizamos a metodologia comunicativa para construir as interpretações e novos conhecimentos a respeito do tema das amigadas como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário, por meio do diálogo com estudantes universitárias de faculdades e/ou universidades paulistas. Assim, o desenho da pesquisa envolveu a realização de relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos como técnicas de coletas de dados junto às participantes, e posterior análise dos dados.

##### *População e Amostra*

A presente pesquisa foi desenvolvida junto a 10 mulheres de 19 a 24 anos, que cursavam graduação em faculdades/universidades do estado de São Paulo no momento da pesquisa. A amostra da presente pesquisa pode ser classificada como amostra “por conveniência” (CRESWELL, 2007), em que as primeiras participantes foram convidadas a participar da pesquisa devido à facilidade de acesso. De acordo com Creswell (2007), por ser uma amostra não probabilística, esse tipo de amostragem limita a possibilidade de generalização dos resultados, mas pode ajudar a produzir indicadores para aprofundar conhecimentos sobre o tema. Assim, por facilidade de acesso da pesquisadora, inicialmente foram convidadas três estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública do estado de São

Paulo para participar em um primeiro momento da pesquisa (relatos comunicativos de vida cotidiana). A pesquisadora não conhecia as participantes a princípio, sendo que elas foram convidadas para a pesquisa por terem participado ao menos uma vez de atividade junto a um dos serviços de apoio aos e às estudantes de sua universidade e serem conhecidas de uma colega de trabalho da pesquisadora. As três participantes também não se conheciam inicialmente. Ressalta-se que foi tentado estabelecer alguns critérios para convidar as três primeiras participantes, como a diversidade no quesito raça/cor, diversidade de áreas de conhecimento de seus cursos de graduação e diferentes anos de ingresso na graduação. Porém, nem todos os critérios foram possíveis de serem contemplados. A caracterização das participantes será apresentada no item posterior, no Quadro 4.

Como a pesquisa investigou o papel das amigas e grupo de pares na prevenção da violência de gênero, era importante que participassem também colegas das estudantes, para que pudessem dialogar sobre o tema também entre pessoas conhecidas e com um certo vínculo. E isso também seria essencial para o momento da técnica de coleta dos grupos de discussão comunicativos. Então, para o convite das sete demais participantes da pesquisa, foi utilizada o que é denominado como amostra em *snowball*, ou bola de neve, em que se pede aos participantes que se identifiquem outras pessoas para participarem da pesquisa também (CRESWELL, 2014). Assim, após o aceite e a participação das três primeiras estudantes convidadas por amostra por conveniência, foi solicitado para que cada uma delas convidasse duas ou três estudantes de sua convivência (não necessariamente da mesma universidade) para participar em fase posterior da pesquisa (grupo de discussão comunicativo). Assim, chegou-se ao total de 10 estudantes universitárias participantes. A participação de todas as estudantes na pesquisa deu-se mediante interesse e consentimento em participar.

A seguir, descreveremos com mais detalhes os procedimentos realizados durante a etapa de coleta de dados e de organização e análise dos dados.

## **Procedimentos realizados**

### *Submissão do Projeto ao Comitê de Ética*

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, por meio da Plataforma Brasil, aprovado sob o CAAE 45596621.0.0000.5504 (ANEXO B). As técnicas de coleta de dados junto às participantes foram realizadas no período entre 2021 e 2023 e ocorreram através de meio virtual, devido ao contexto de pandemia por Covid-19. Foram seguidas as orientações

para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, redigidas pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Todos os procedimentos foram desenvolvidos somente após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética. Abaixo são descritos os procedimentos e cuidados tomados em relação ao contato com as participantes por meio virtual, desde o convite e aceite na pesquisa, conforme orientações do CONEP:

- *Contato inicial com possíveis participantes da pesquisa através de meio virtual*: o contato inicial para convidar as três primeiras estudantes a participar da pesquisa foi realizado via e-mail ou mensagem via *WhatsApp*, o qual informava brevemente a proposta da pesquisa. O e-mail foi individualizado (com apenas um destinatário), de forma a não permitir a identificação das estudantes e nem a visualização dos seus dados de contato. Em caso de interesse, foi feita uma conversa por telefone com a estudante para poder explicar um pouco melhor sobre os objetivos da pesquisa e como seria sua participação.

- *Apresentação e registro de aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*: foi apresentado o Termo de Consentimento (ANEXO C) apenas às estudantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa, no qual estão explicitados os riscos e benefícios relacionados à participação na pesquisa em si, bem como os riscos característicos do ambiente virtual utilizado como meio para a participação das estudantes. O Termo foi enviado às participantes via formulário eletrônico, de forma individualizada. Foi esclarecido às estudantes que qualquer etapa da pesquisa só se daria mediante consentimento de sua participação, a partir do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi explicitado às participantes que elas poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejarem.

#### *Técnicas de Coleta e Análise dos Dados*

A presente pesquisa envolveu duas técnicas de coletas de dados: relatos comunicativos de vida cotidiana e grupo de discussão comunicativo. As sessões de coleta de dados junto às participantes foram realizadas por meio virtual (*Google Meet*), e os encontros foram gravados, mediante autorização das participantes. Foi esclarecido às participantes que elas teriam o direito a não responder qualquer questão se não se sentissem à vontade para isso, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Conforme orienta a CONEP, as participantes da pesquisa tiveram acesso ao teor dos tópicos que foram abordados nas diferentes etapas de coleta de dados, buscando garantir uma tomada de decisão informada sobre sua participação. Durante as etapas de coleta de dados, foi utilizado pela pesquisadora um roteiro com perguntas abertas e

semiestruturadas para orientar os diálogos com base nas temáticas a serem aprofundadas (ANEXO D). Foi assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações das participantes durante e após o processo da pesquisa.

Foram realizadas as seguintes etapas de coleta de dados:

1) *Relatos comunicativos de vida cotidiana com 3 participantes*: inicialmente, foram realizados relatos comunicativos de vida cotidiana com três participantes, individualmente (Alice, Bruna e Raquel)<sup>14</sup>. Vale mencionar que as três participantes estudavam na mesma universidade (universidade A), mas não se conheciam anteriormente. Para apoiar o diálogo e o desenvolvimento dos relatos, foi utilizado pela pesquisadora um roteiro que tinha foco em três temas: identificação da violência no contexto universitário; influência das amigas e colegas nas preferências e escolhas afetivo-sexuais e ações de estudantes e institucionais em relação à violência de gênero.

Ainda nessa mesma etapa, foi combinado com cada uma das participantes que fossem convidadas entre duas a três estudantes universitárias de seu convívio para participarem de um grupo de discussão comunicativo. Após o aceite das amigas convidadas, foi enviado a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem consentir sobre sua participação e terem acesso a mais detalhes sobre a pesquisa. Assim, foi realizado um primeiro grupo de discussão comunicativo.

2) *Primeiro Grupo de Discussão Comunicativo (GD1)*: neste primeiro grupo participaram duas estudantes que haviam participado dos relatos comunicativos de vida cotidiana (Bruna e Raquel), e quatro amigas por elas convidadas (Ester, Luzia, Monica e Evelin). Das quatro amigas convidadas, Ester e Luzia realizavam curso de graduação na universidade A, Monica realizava graduação em uma faculdade pública de município do estado de SP (faculdade B), mas já havia estudado por dois anos (2019 e 2020) na Universidade A. Evelin já havia cursado um ano de graduação em uma faculdade particular, mas no momento estava realizando cursinho pré-vestibular. Neste grupo foi dialogado sobre os mesmos temas da etapa anterior: identificação da violência no contexto universitário; influência das amigas e colegas nas preferências e escolhas afetivo-sexuais e ações de estudantes e institucionais em relação à violência de gênero.

3) *Segundo Grupo de Discussão Comunicativo (GD2)*: junto com a orientadora, avaliamos que seria interessante realizar um segundo grupo de discussão apenas com estudantes

---

<sup>14</sup> De forma a garantir o anonimato das participantes, utilizaremos nomes fictícios para cada uma das estudantes.

de uma mesma universidade (e mesmo *campus*), no caso a universidade A, para que se busque também identificar possíveis elementos comuns do contexto das estudantes que tenham relação com o tema da prevenção de violência de gênero. Assim, participaram deste segundo grupo as estudantes Bruna e Alice e mais três amigas convidadas pela Alice (Laura, Luana e Diana), também estudantes da universidade A. Neste grupo de discussão foi dialogado também a respeito dos temas: identificação da violência no contexto universitário, e influência das amigas e colegas nas preferências e escolhas afetivo-sexuais, e também sobre fazer amizade na universidade.

4) *Relatos comunicativos de vida cotidiana com 2 participantes*: também em conjunto com a orientadora avaliamos que seria interessante convidar para participar de sessão de relato comunicativo duas participantes presentes no GD 2: Laura e Luana. Assim, foi realizado um relato comunicativo com cada uma delas, que não haviam ainda participado deste tipo de técnica. Foi dialogado sobre os temas: identificação da violência no contexto universitário; influência das amigas e colegas nas preferências e escolhas afetivo-sexuais e ações de estudantes e institucionais em relação à violência de gênero.

No Quadro 4, visualiza-se as etapas de coleta de dados realizadas, bem como características gerais das participantes e em quais etapas elas participaram:

QUADRO 4 - ETAPAS DE COLETA DE DADOS REALIZADAS E CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PARTICIPANTES

	Nome	Idade	Área/Instituição/Ano de Ingresso	Cor/raça
<b>1- Relatos Comunicativos de Vida Cotidiana (RVC)</b>	Alice	19	Biológicas/Universidade A (pública) (2019)	branca
	Bruna	20	Exatas/Universidade A (pública) (2021)	branca
	Raquel	23	Exatas/Universidade A (pública) (2018)	negra
<b>2- Grupo de Discussão Comunicativo 1 (GD1)</b>	Bruna	-	-	-
	Raquel	-	-	-
	Ester	21	Exatas/Universidade A (pública) (2018)	branca
	Evelin	19	Cursinho Pré-Vestibular	branca
	Luzia	21	Exatas/Universidade A (pública) (2018)	branca
	Monica	22	Saúde/Faculdade B (pública) (2021). Ex-estudante da Universidade A	branca
<b>3- Grupo de Discussão Comunicativo 2 (GD 2)</b> (somente Universidade A)	Alice	-	-	-
	Bruna	-	-	-
	Diana	21	Exatas/Universidade A (2019)	branca
	Laura	21	Biológicas/Universidade A (2018)	branca
	Luana	21	Biológicas/Universidade A (2018)	branca
<b>4- Relatos Comunicativos de Vida Cotidiana</b>	<b>Laura Luana</b>			

Conforme indicado no Quadro 4, as estudantes eram majoritariamente de cursos da área de Exatas e Biológicas. A maioria das participantes do estudo (oito) estudavam na universidade

A. Neste sentido, consideramos importante destacar algumas características dessa universidade: é uma universidade pública localizada no estado de São Paulo e possui diferentes *campi* distribuídos em diferentes cidades do estado. Todas as participantes estudantes da universidade A cursavam graduação no mesmo campus. Esse campus é o segundo maior campus da universidade A (em quantidade de cursos e de estudantes), porém, bem menor do que o campus onde se localiza a administração central da universidade. Conforme indicamos no item sobre a amostra de participantes, não houve critérios específicos para convite das participantes no que diz respeito à proximidade com o tema da pesquisa. Assim, a familiaridade que as 10 participantes tinham com o tema da violência de gênero foi diversa, sendo que algumas relataram ter tido pouquíssimos espaços de diálogo sobre esse tema anteriormente, e outras declararam ter tido bastante contato com o tema, participando inclusive de coletivos estudantis sobre o tema. Além disso, outra questão que chamou a atenção no perfil das participantes é que a estudante Bruna não havia estado presencialmente ainda na universidade quando ocorreu os grupos de discussão e o relato de vida comunicativo, pois ingressou na graduação no ano de 2021 e neste período as aulas estavam remotas por conta da pandemia por Covid-19. Enquanto isso, outras já estavam quase terminando seu curso de graduação, tendo frequentado presencialmente o campus por vários anos. É importante dizer que, no momento das primeiras etapas de coleta de dados, a estudante Bruna morava com sua família. Quando as aulas retornaram ao presencial, a partir de março de 2022, ela se mudou para a cidade onde fica o campus de seu curso, passando a viver em cidade diferente de sua família. Assim como ela, as demais estudantes também relataram viver em cidades diferentes de suas famílias, com exceção de Evelin.

Com base no que ilustra Constantino (2011) sobre a organização e análise intersubjetiva dos dados, os seguintes procedimentos foram feitos após as etapas de coletas de dados descritas acima:

1. Transcrição da gravação dos 5 relatos comunicativos de vida cotidiana e dos dois grupos de discussão comunicativos;
2. Atribuição de nome fictício a cada participante;
3. Atribuição de código a cada grupo de discussão (GD1 e GD2) e aos relatos de vida comunicativos (RVC – nome fictício participante);
4. Nova leitura dos dados, iniciando pelos relatos comunicativos iniciais;

5. Levantamento das temáticas que saltavam dos dados. A partir dos relatos comunicativos de vida cotidiana, foram identificadas, a princípio, as seguintes categorias temáticas: “Identificação da violência na universidade”; “Pressão dos pares/discurso dominante coercitivo”; “Atração e Relacionamento Afetivo-Sexual”; “Apoio rede informal”; “Apoio rede formal”. Após os dois últimos relatos comunicativos, identificou-se também a categoria “Cultura/clima do *campus*”.

6. Identificação de parágrafos comunicativos;

7. Numeração dos parágrafos comunicativos;

8. Identificação de trechos referentes a elementos transformadores e a elementos excludentes;

9. Montagem de quadro com categorias: elementos transformadores e elementos excludentes, por tema de agrupamento dos dados;

10. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias no quadro;

11. Destaque do conteúdo central dos trechos de fala em cada parágrafo;

12. Elaboração de quadros síntese, por temáticas, de elementos transformadores e de elementos que são excludentes (um para cada RVC e para cada GD);

13. Anotação do número de menções, em cada temática, de elementos transformadores e de elementos excludentes;

14. Concluída a sistematização e a primeira análise dos dados pela pesquisadora, foram realizados dois grupos de discussão para a devolutiva dos dados. Eles foram codificados como GDD1 e GDD2. Todas as participantes que haviam participado do GD1 foram convidadas a participar do GDD1; o mesmo ocorreu para as participantes do GD2, que foram convidadas a participar do GDD2. Os dois encontros foram virtuais, onde foi possível retornar os dados a elas e com elas(es) consensuar a interpretação intersubjetiva dos dados (ao apresentar a pesquisa inicialmente às participantes, foi informado sobre este momento posterior de análise intersubjetiva dos dados). No grupo de devolutiva 1 participaram as estudantes Bruna e Evelin. No grupo de devolutiva 2 participaram as estudantes Bruna, Laura e Luana.

15. Elaboração de quadro de recomendações, apresentadas pelas estudantes no sentido de ações que ajudariam a produzir transformações no contexto. Foi elaborado um único quadro de recomendações explícitas e também implícitas, contemplando toda a discussão realizada nos dois grupos de discussão e os elementos dos cinco relatos de vida cotidiana.



Durante os grupos de discussão e os relatos de vida cotidiana, como premissa da metodologia comunicativa, foi trazido para o diálogo com as participantes conhecimentos científicos sobre o tema. Conforme o diálogo foi ocorrendo, quando oportuno foram apresentados elementos como: alguns dados de violência na universidade, impactos da violência na saúde mental e física, características sobre os conceitos de discurso dominante coercitivo, *Bystander Intervention*, e atração pela violência. Assim, pôde ocorrer um diálogo igualitário a partir do contraste entre os conhecimentos científicos sobre o tema e os conhecimentos das participantes provenientes de suas vivências. Esse diálogo possibilita a produção de novos conhecimentos sobre o tema. Ao mesmo tempo, é um compromisso de possibilitar o acesso das participantes às evidências que a comunidade científica internacional tem encontrado sobre o tema em questão.

A seguir, passamos à análise dos dados, apresentando os elementos excludentes e transformadores relacionados ao grupo de pares e às amizades na prevenção de violência de gênero, bem como aos limites e possibilidades institucionais, identificados em diálogo com as participantes.

## **5. ELEMENTOS A RESPEITO DA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEGUNDO AS VOZES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Nesta seção, apresentaremos os dados provenientes a partir do diálogo com as participantes, coletados através das técnicas comunicativas de coletas de dados, descritas na seção anterior. Tais procedimentos foram realizados entre o final do ano de 2021 e início do ano de 2023.

Os dados serão apresentados por categorias temáticas que emergiram a partir de uma leitura inicial dos mesmos, e também de categorias pré-estabelecidas após a análise primária das primeiras entrevistas, tendo como eixo condutor a questão e os objetivos desta pesquisa. Faremos a análise por categorias temáticas, apresentando os elementos excludentes e transformadores relacionados a cada uma das categorias, articulando os cinco relatos de vida cotidiana, os dois grupos de discussão e os dois grupos de devolutiva realizados, destacando pontos que se aproximam e que se distanciam em relação entre eles. Vale lembrar que também serão abordados os elementos encontrados que dizem respeito especificamente a um contexto em comum entre algumas das participantes, uma vez que 8 das 10 participantes, à época da coleta de dados, estudavam na mesma universidade (Universidade A), ainda que nem todas realizando o mesmo curso. Assim, serão destacados elementos específicos deste contexto em comum que podem favorecer ou não a prevenção da violência de gênero na universidade.

### **5.1 AS CATEGORIAS TEMÁTICAS E SUAS DIMENSÕES TRANSFORMADORAS E EXCLUDENTES**

Discorreremos sobre as categorias temáticas levantadas a partir da análise dos dados, e criadas com o intuito de responder à questão de pesquisa. As temáticas que sobressaíram a partir do diálogo com as participantes sobre o tema da prevenção da violência de gênero a partir das amizades estão indicadas abaixo, bem como em que momentos da coleta elas estiveram presentes:

- Identificação da violência na universidade (5 relatos e GD1)
- Pressão dos Pares/Discurso Dominante Coercitivo (Bruna, Alice, Luana, Lara e GD2)
- Rede de Apoio Informal (5 relatos e GD1)

- Rede de Apoio Formal (5 relatos e GD1)
- Relações afetivo-sexuais (Raquel, Alice, Luana, Lara e GD2)
- Clima/Cultura do campus (Luana e Lara)

A partir da leitura dos dados provenientes dos dois primeiros relatos de vida cotidiana, as categorias emergiram e foram pré-estabelecidas posteriormente para análise do restante dos relatos de vida cotidiana e também dos grupos comunicativos. Porém, conforme indicado ao lado de cada categoria, nem todas as categorias temáticas apareceram em todos os momentos da coleta de dados. A última categoria, Clima/Cultura do campus, foi estabelecida após os dois últimos relatos comunicativos. Foi feita uma primeira sistematização dos dados, identificando os elementos excludentes e transformadores relativos a cada uma das categorias. A sistematização dos dados referentes aos dois grupos de discussão foi apresentada e discutida posteriormente com algumas das participantes em dois grupos para devolutiva dos dados. A seguir, apresentamos as categorias e os dados vinculados a elas:

### **5.1.1 – Identificação da violência na universidade**

A temática de identificação da violência na universidade foi uma das categorias criadas a partir da análise dos dados de todos os relatos de vida comunicativos e do grupo de discussão 1. Essa categoria foi criada com o intuito de compreender se nos contextos das estudantes elas reconhecem a existência da violência, sua frequência, de que formas a violência mais aparece e o que pode facilitar esse reconhecimento.

Corroborando com os dados estatísticos e de pesquisas nacionais e internacionais que indicam a alta frequência de violência de gênero também na universidade (COKER *et al.*, 2011; AVON/DATAPOPULAR, 2014; VALLS *et al.*, 2016; MAITO *et al.*, 2019), foi praticamente unanime as falas das estudantes sobre a frequência de situações envolvendo violência de gênero em seus contextos, a partir de suas percepções. Algumas das estudantes relataram casos que testemunharam, afetando a saúde mental das vítimas e inclusive a evasão do curso de graduação por parte das garotas vitimizadas. A literatura sobre as consequências de vivenciar violência de gênero na universidade é contundente ao abordar os impactos negativos na saúde física, mental e na permanência estudantil das estudantes universitárias (RACIONERO *et al.*, 2020; MEINHART *et al.*, 2021; RANGANATHAN *et al.*, 2021).

Em relação aos contextos de ocorrência das violências, entre as falas das participantes, destacamos que certas festas e repúblicas foram muito citadas como contextos onde costumam ocorrer violências, como descrevem Laura e Monica:

**A gente vê acontecendo e escuta muito**, né. Escuta bem, chega muito na gente falando: "Aconteceu tal coisa na festa, tal pessoa" ou, às vezes, quando tá na festa, você visualiza. Enfim, acontece bastante, viu. No meu ver, né. Eu acho que muito assédio sexual, acontece bastante. (...) Assim, é... Assédio sexual acho que acontece em todo ambiente. Tanto dentro do campus quanto fora dele. Eu já vi acontecendo. Às vezes, por uma brincadeira, do colega achar que é ok fazer essa brincadeira. Mas, muitas vezes, não é ok. E, fora dele mesmo, em festa, uma república, enfim... (§1. RVC -Laura).

Eu acho que é bem comum sim [a violência contra mulher]. A gente recebia várias denúncias, confirmando o que a Luzia falou, que **a maior parte dos casos acontecem nas festas, no ambiente de festas**, né. Ou em repúblicas. E, principalmente no campus de [cidade], é um ambiente que todo mundo fica sabendo. Acontece um caso, todo mundo já sabe. Acaba se espalhando muito rápido (§2. GD1 - Monica).

Vale dizer que quando a participante Monica estudou na Universidade A, integrou uma organização estudantil criada para informar e acolher vítimas de violência na universidade onde estuda, sobre a qual será mais abordada na categoria "Apoio da Rede Informal". Como a estudante estava envolvida nessa rede de apoio, tomava conhecimento de muitos episódios de violência contra mulheres em seu campus. Em sua fala, Monica afirma que no campus onde estudou as informações sobre casos de violência se espalham rapidamente. Acreditamos que isso deve-se também a algumas características específicas de onde estudavam a maioria das participantes (Universidade A), à época da coleta de dados.

Em diálogo durante o grupo de discussão 1, Ester, também estudante do mesmo campus, complementa o que Monica disse sobre a ocorrência de violência em festas e repúblicas e traz também um elemento sobre o preconceito e o machismo que estudantes mulheres de cursos de exatas sofrem por parte, principalmente, de docentes:

A gente sempre sabe que no próximo ano vai ter de novo e de novo, outros casos. E a violência contra a mulher não fica só na questão, literalmente, do abuso físico, né? Tem muita questão psicológica e a gente não vê isso só entre aluno fazendo com uma aluna. Pode muito bem um professor ou um funcionário fazendo com uma aluna. E essas questões de abusos físicos, normalmente, a gente sabe que acontece em festas e logo após que acontece a festa se espalha muito rápido. Não necessariamente o nome da vítima com o agressor, mas o caso em si. E já sobre os outros tipos de abuso, psicológico e tudo mais, eu acho que é bem recorrente, é mais uma visão minha, mas acaba acontecendo, acho que é muito mais em relação ao professor com uma aluna, do que com um aluno entre outro aluno. (...) **Em relação ao professor, você sempre vê, sabe, todo semestre e é difícil de eles mudarem, sabe?** Reverem os erros deles e eu percebo que tem mais nos cursos na área de tecnologia mesmo, sabe? É, eu acho que a Bruna, que é de [curso exatas], vê mais esses abusos psicológicos na área dos

curso dela. **Algumas colegas falam que, às vezes, até o professor fala que elas não deveriam estar ali, que não são cursos para mulheres** e elas são bem minoria (§5. GD1 – Ester).

Esse elemento a respeito de sofrer preconceito em cursos majoritariamente masculinos, também foi mencionado por outras participantes, tanto no grupo de discussão 1 quanto nos relatos de vida cotidiana:

Eu tenho amigas que já passaram. Elas foram pro curso e elas já foram menosprezadas logo de cara, só por ser mulher, porque o curso é pra homem, né, entre aspas. E elas foram desafiadas pelos professores, **falando que elas não iam “durar”**, que elas não iam conseguir fazer o projeto (§7. GD1 – Evelin).

Na universidade o primeiro contato que eu tive dentre esses escopos que você mostrou foi a questão do **professor fazer uma piadinha nada a ver na aula**, tipo falando que pras mulheres eram mais difíceis entender desenho técnico, porque as mulheres não tinham senso de espaço. Aí isso na aula que eu estava, sabe? Esse professor da minha universidade sempre faz piadinhas, sabe? Racistas, de gênero (§2. RVC – Raquel).

Por exemplo, essa **desqualificação intelectual**. Acredito que muitas mulheres passam por isso, né? É uma coisa que, por exemplo, dentro do meu curso, onde é um curso majoritariamente masculino, às vezes você pensa, você vai falar sobre algum esporte, alguma coisa ali, a pessoa já pensa: “Ah, mas é uma mulher, né? Será que ela sabe do que ela tá falando?”. Então assim... A gente já passa por isso. Essa... agressão moral e psicológica (§15. RVC - Alice).

Além da questão da desqualificação intelectual de meninas em cursos de majoritariamente masculinos, também foi citado por Laura o assédio por parte de docente, em relato de vida comunicativo:

Já aconteceu com um professor. Tem um professor nosso que ele era bem invasivo com a gente, com as meninas. Eu não tenho mais contato com ele, mas ele já foi invasivo comigo, ele já foi invasivo com outras minhas amigas. Muito invasivo mesmo. Tipo assim, invasivo na questão de **querer muito abraçar a gente, tocar, dar um beijo no nosso rosto**. Não tem necessidade, sabe. E era perceptível tanto pra gente quanto pros nossos colegas em volta. Então, até os meninos comentavam isso. Principalmente sendo uma sala maioria de meninos, eles comentavam também: "Nossa, o [nome professor] é muito invasivo com vocês, meninas". Então, ele era bem invasivo mesmo (§2. RVC – Laura).

Apesar desses elementos excludentes indicados pelas participantes, no diálogo durante o primeiro grupo de discussão, a estudante Luzia descreve que, na sua percepção, os comportamentos de assédio e preconceito por parte dos professores diminuíram, por conta da sensação de menor tolerância em relação a isso:

Quando você é a única menina nas coisas, você fica muito mais suscetível a essas violências, porque é como se você estivesse em minoria, sabe? E aí, a Ester tava falando dos cursos de [nomes cursos de exatas] e, realmente, tem poucas meninas e, sobre essa violência por parte dos professores eu percebo que, **como ultimamente tá havendo muita conscientização sobre esse tipo de violência, as pessoas deixam de fazer isso**, não porque elas aprendem, mas pelo medo que elas têm da repercussão, sabe? Alguns ainda fazem em público, como esse professor, mas a maioria tem medo da repercussão e não que eles se importam ou não com o fato de ser uma violência, sabe. **Então, no meu curso eu não acho muito comum ver isso por parte dos professores, mas já aconteceu**. Quando acontece, eles ficam assim, muito nervosos, porque eles sabem que isso não vai ser bem visto e não vai ser tolerado, sabe? (§9. GD1-Luzia)

Ainda que menos mencionado, foi identificado como um elemento transformador o fato de a estudante identificar que certos tipos de atitudes violentas deixam de ser realizadas pelo receio das consequências. A impunidade e o clima de tolerância diante da violência contribuem para que ela continue acontecendo. Neste sentido, cultivar um clima de tolerância zero contra a violência é fundamental para superá-la (ROCA *et al.*, 2021).

Outro elemento a se destacar a partir da fala das participantes dentro dessa categoria temática é a relação entre informação/formação e reconhecimento da violência no contexto universitário. Algumas estudantes relataram que, por vezes, não é tão simples reconhecer o que é a violência, para além daqueles tipos mais explícitos:

Tinha uma menina que ela tinha sofrido violência física, né? Eu acho que é o que o pessoal mais enxerga quando falam de violência de gênero, né? Às vezes a gente vê alguém ali sendo humilhado ou fazendo ali uma chantagem emocional, alguma coisa do tipo, mas **a gente não enxerga aquilo como violência**. E ela tinha sido agredida pelo namorado dela quando ela tava dentro da república (§1. RVC - Alice)

Essa questão de entender e de perceber...que como a gente não tinha disciplinas voltadas pra isso, **é mais difícil de identificar esses pontos**, sabe? Eu posso ter na minha vida inteira, sofrido racismo, machismo, outros tipos de coisa, que eu não consegui identificar, sabe? Porque eu não sabia, não tinha tanto conhecimento como eu tenho hoje (§11. RVC - Raquel).

Dentro da compreensão sobre a importância da dimensão instrumental em relação à violência de gênero, ou seja, ter informação e conhecimento sobre o que é e como pode se dar a violência, a estudante Alice comenta sobre como o diálogo com suas amigas de república a ajudaram a aprender sobre a temática da violência, facilitando sua identificação no cotidiano:

Eu vejo que elas [colegas de república] tão bem engajadas em lutar por essa causa. E apesar de eu não ter vivido (...) eu percebo que pelo menos no ambiente de grupo de

meninas isso é muito comentado, né? Pelo menos ali na minha república a gente conversava bastante sobre isso, né? Acho que o fato também das meninas estarem ali engajadas com projetos sociais, com coletivos da universidade, isso é uma coisa que ajuda muito. Porque elas tão ali o tempo todo buscando conhecimento a respeito disso. **Elas tão ali falando sobre como a gente pode se proteger, como a gente pode ter uma barreira de suporte e como a gente pode estar ali uma pela outra.** Então assim, eu digo que eu tenho um círculo de amigos que a gente fala, sim, sobre isso, a gente gosta bastante de ficar junto, é uma coisa que a gente prioriza sempre. E aí a gente consegue enxergar esses casos, né (§4. RVC - Alice).

Ainda em relação à questão da dimensão instrumental, durante o diálogo com as estudantes sobre a identificação dos tipos de violência no cotidiano universitário, foi apresentada a elas alguns resultados da pesquisa do Instituto Avon (AVON/DATAPOPULAR, 2015) indicando que somente após uma lista de exemplos de tipos de violência é que estudantes universitárias brasileiras reconhecerem que já haviam sofrido violência. Algumas das estudantes, ao conhecerem essa pesquisa, ressaltaram a importância de se ter informações sobre o tema da violência para ajudar nesta identificação, como relatam as estudante Alice e Raquel:

Eu achei extremamente importante... esses conceitos, né? [mostrados pela pesquisadora a partir de uma pesquisa]. Porque é realmente isso, às vezes você para pra pensar: “Poxa, será que eu já sofri algum tipo de violência na faculdade?”. Aí violência vem aquela: “É violência física. Nossa. Não, ninguém nunca me bateu”. Mas com tanta coisa aqui, né? (...) Então assim, realmente isso é muito, muito importante pra **elucidar que violência de gênero não é só quando alguém te espanca**, quando alguém te agride, né? Que isso tem outras formas e que essas outras formas inclusive, elas são muito mais, entre aspas, “aceitas” de certa forma, né? (§15. RVC - Alice).

E lembrando assim... Violência é muito atrelado à questão se você tá num relacionamento com um cara que te bate, que te priva das coisas, violência tá atrelado a isso, entendeu? Quando você trouxe esses exemplos ficou bem mais claro e **se isso fosse mais explícito seria mais interessante**, a gente teria mais o poder de falar: "eu sofria violência" ou "isso não é violência". Às vezes a gente entra em algum tipo de relacionamento, que a gente acha natural o parceiro ou um amigo fazer aquilo com a gente, só que tá totalmente errado, porque a gente talvez vive aquilo dentro da nossa casa e acha normal (§12. RVC - Raquel).

Em suma, a partir das falas, fica visível a importância de se ter acesso à informação e a conhecimentos que elucidem o que é a violência, quais seus tipos e formas de ocorrência, bem como o que fazer a partir disto. Aprender a identificar a violência e estar mais preparado para ajudar outras pessoas é fundamental para a prevenção de violência, algo que discutiremos mais a frente ao abordar a categoria temática “Apoio da rede informal”.

É interessante visualizar, conforme vemos na fala de Alice, como os espaços de diálogo que ela tem com colegas e amigas, mesmo que em espaços informais, a ajudaram a ganhar ferramentas para identificar a violência contra as mulheres e as possibilidades de apoiar as vítimas. Isso

reforça o que estudos mostram sobre a potência espaços de diálogo sobre a violência de gênero tem como um fator de proteção contra a violência (PULIDO *et al.*, 2014; SALCEDA *et al.*, 2020).

Como síntese, o Quadro 5, abaixo, apresenta os elementos transformadores e excludentes a respeito da identificação da violência, identificados a partir do diálogo com as estudantes:

QUADRO 5 - QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA "IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE"

<b>Tema: Identificação da violência na universidade</b>	
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
a) Diálogo com amigas participantes de coletivo estudantil de gênero facilita o reconhecimento da violência (2 menções); b) Informação e conhecimento sobre violência podem ajudar a identificá-la e não normalizá-la; c) Percepção de que piadas/falas machistas em curso de exatas diminuíram por medo da repercussão e de não ser algo “bem visto”; sente que não é mais tão tolerado e por isso deixam de exercer (principalmente professores); d) Estudante relata que, após identificação de atitudes abusivas de colega da turma, ela e colegas conversaram com ele, que mudou seu comportamento.	a) É frequente a violência psicológica/machismo nos cursos de exatas, principalmente por parte dos professores (“mulher não deveria estar ali; desqualificação intelectual – “não iam ‘durar’ ali”); (6 menções) b) Alta frequência de assédio sexual dentro e fora do campus (festas, repúblicas) (3 menções); c) Coerção como violência muito frequente no meio universitário (2 menções); d) Outros tipos de violência para além da física não são vistos como violência (2 menções); e) Dificuldade de identificar a violência sem informação e conhecimento, (2 menções); f) Existência de assédio também por parte de professores; g) Inação dos presentes em situação de assédio por professor; h) Situação de abuso de professor contra estudante no Ensino Médio; i) Estudante evadiu do curso por conta de violência sexual sofrida; j) Forte impacto emocional para a pessoa que sofre violência e em seu andamento no curso; k) Nunca presenciou debate sobre violência de gênero na universidade.
<b>4 elementos; 5 menções</b>	<b>10 elementos; 21 menções</b>

Como podemos ver no quadro, os elementos excludentes foram bem mais frequentes que os transformadores no que se refere à identificação da violência no contexto universitário, devido à frequência e forte presença de situações de violência relatadas pelas estudantes. Entendemos que tal resultado é esperado, uma vez que as estatísticas no Brasil e no mundo indicam que a violência ainda ocorre com frequência no contexto universitário (COKER *et al.*, 2011; AVON/DATAPOPULAR, 2015; VALLS *et al.*, 2016). Dos elementos excludentes, destacamos as várias menções feitas em relação à violência que estudantes de cursos majoritariamente masculinos relatam sofrer em seu cotidiano, como desqualificação intelectual



e assédio. Também, destacamos que certos ambientes de festas e repúblicas foram mencionados como os contextos onde a violência sexual costuma ocorrer com frequência. Isto aproxima-se do que alguns estudos internacionais indicam de que muitos episódios de violência sexual no contexto universitário ocorrem em situações sociais (BANYARD *et al.*, 2005; BANYARD; MOYNIHAN; CROSSMAN, 2009).

Em relação aos elementos transformadores, destacamos a importância do acesso às informações e aos conhecimentos relacionados aos tipos de violência contra mulheres existentes, bem como informações sobre os serviços de apoio e atendimento. A partir do relato das estudantes, vemos que o diálogo entre amigas sobre este tema poderia facilitar o reconhecimento da violência no contexto universitário e as informações sobre os suportes existentes às vítimas. Ressaltamos que o diálogo entre pares sobre temas de violência de gênero baseado em conhecimentos técnicos e científicos demonstra-se como muito potente para a prevenção da violência de gênero entre adolescentes e jovens (PULIDO *et al.*, 2014; PUIGVERT, 2016; SALCEDA *et al.*, 2020).

### 5.1.2 – Pressão dos Pares/Discurso Dominante Coercitivo

A categoria intitulada “Pressão dos Pares/Discurso Dominante Coercitivo” emergiu desde a análise inicial do primeiro relato de vida cotidiana, com o intuito compreender se as participantes identificam se e como ocorre pressão por parte dos pares, no contexto universitário, para que tomem determinadas atitudes, como ficar com alguém, tomar bebidas alcoólicas, ir a certas festas e repúblicas etc. Ou, pelo contrário, como o grupo de pares atua de forma a não exercer esta pressão e até mesmo a ajudar uma pessoa a ser valente e não ceder à pressão colocada por certos colegas e grupos.

As participantes da pesquisa, tanto nos relatos comunicativos quanto no grupo de discussão 2, trouxeram elementos e exemplos que demonstram como a pressão dos pares para fazer algo que não se quer pode ser muito frequente na vida universitária – inclusive na vida escolar anterior. Os tipos de pressão mais descritos pelas estudantes foram o de ficar com pessoas e também para ingerirem bebidas alcoólicas, como podemos observar nas falas das estudantes Laura e Luana:

Às vezes, pressão, em um momento numa festa, de beber e, às vezes, você não tá afim. Bastante ocorre assim. **Pressão também pra ficar com a pessoa, já sofri.** Da pessoa

vir, falar: "Ah, tal pessoa quer ficar com você" e, na verdade, você não quer. Mas a pessoa fala: "**Ah, só um beijinho, vai lá. Dá nada não.**" Aí, muitas vezes, você vai só mesmo pela pressão que tá imposta ali e... pra acabar com isso logo, sabe. Mas ali, no fundo, no fundo, você não queria que aquilo acontecesse. (...) Também, nessa pressão de pensar que as pessoas vão começar a falar mal de você também. (...) muitas vezes era pressão de, não digo amigo, porque eu não considero amigo mesmo. Mas de colega, conhecido (§14. RVC – Laura).

Já senti uma pressão tanto no ensino médio quanto na universidade, mas acho que na universidade ficou um pouco mais escancarado isso. Foi até uma coisa que eu trouxe no grupo, quando a gente conversou da primeira vez. Sobre a questão de: "Ah, fica com uma menina", "Ah, porque agora que você entrou na universidade, tem que fazer essas coisas", "tem que beber, tem que ficar com outras pessoas", "tem que ir pra todas as festas". Sabe, aquela ideia de aproveitar a graduação fazendo esse tipo de coisa? E, pra mim, o aproveitar a graduação, aproveitar essa época da minha vida, significava outra coisa. Só que, no começo ali, tudo novo, um monte de gente nova, **a gente acaba sendo um pouco coagido e acaba fazendo as coisas que nem sempre são da nossa vontade.** Então, já aconteceu várias vezes eu ir num rolê, vai numa república ou sai com um grupo determinado de pessoas e eu ficar arrependida depois porque era um negócio que eu poderia ter evitado. Era uma situação que eu não estava à vontade e não tava gostando da companhia, do ambiente, eram coisas que eu poderia ter evitado e que eu acabei fazendo por uma pressão externa muito grande. **E, daí, a gente tem aquela questão de "nossa, eu preciso me enturmar, eu preciso fazer amizades, eu preciso criar laços", enfim. Essas coisas que vão interiorizando na gente** (§15. RVC – Luana).

Conforme indicam as falas, a pressão exercida por colegas pode ter como consequência a pessoa fazer algo que ela não queria. Sobre a questão da bebida alcoólica, gostaríamos de trazer para discussão que, com frequência, elas relataram sentir forte pressão para ingerir bebidas alcoólicas no contexto universitário. Isso é algo que nos chamou atenção, tendo em vista que a literatura aponta a ingestão de álcool como um fator de risco para sofrer violência sexual no contexto universitário. Banyard e colegas (2005), ao revisar na literatura os fatores de risco para vitimização em experiências sexuais não desejadas na universidade, identificaram que o uso de álcool se inclui como um desses fatores. Em seu estudo, identificou-se que aproximadamente metade das experiências sexuais não desejadas envolveu o uso de álcool pelo perpetrador ou pela vítima, o que seria uma questão para se focar atenção e incluir nos programas de prevenção de violência. As autoras pontuam, entretanto, que não é suficiente abordar essa temática de forma normativa ou supor que o problema seria solucionado a partir de alertas sobre o risco de uso do álcool, uma vez que foi visto que a outra metade dos casos de violência sexual nas universidades não envolvem o uso do álcool e de outras substâncias.

Ainda sobre a pressão sentida pelas participantes para fazer coisas que não querem a princípio, algumas estudantes relataram que, por diferentes motivos podem acabar cedendo à pressão. Algo a se destacar a partir da fala de Luana (acima), também citado por outras

participantes, é a necessidade de sentir pertencente a um grupo, o que pode levar a ceder à pressão para fazer algo que não se quer, como também exemplificam as estudantes Alice e Bruna:

Eu vou te dar um exemplo... Essa festa que eu fui e ficaram me influenciando. **Tipo, me influenciando assim no modo de ficar insistindo, sabe?** E realmente você tem aquela coisa assim: “Nossa, mas, poxa, eu vou falar não? Eu acabei de entrar”. **Você tem aquela necessidade de ser aceito, de pertencimento.** Essa necessidade de pertencer a algum grupo. Aí você pensa: “Poxa, né, que saco. Eu já vou sair como a chata, como a careta” (§18. RVC - Alice).

Eu acho que às vezes a violência acontece de um jeito que é exatamente essa coisa de coerção que você tava falando, sabe? É como se fosse persuasão, sabe? Você convence a pessoa de algo. Mas às vezes a gente tá dentro de um ambiente com algumas pessoas, não sei se acontece no ambiente universitário assim a nível de faculdade, né? Que eu ainda não fui presencialmente, mas na minha escola tinha um pouco disso, não é você se deixar levar, mas você quer fazer, você quer sentir que você é parte do grupo, sabe? **Você não quer ficar sozinho e às vezes você faz uma coisa que é tipo contra a sua vontade só colocando ali a vontade do coletivo, mas totalmente sem vontade,** sabe? (§1. RVC – Bruna).

A necessidade de se sentir aceita e pertencente ao grupo é algo visto nas falas como um importante motivo para ceder à pressão colocada pelos pares. Este elemento que aparece nas falas das meninas do contexto brasileiro corrobora com o que é indicado na literatura de que a pressão do grupo de pares, desde o início da adolescência, gera a tendência de que as meninas iniciem uma relação afetivo-sexual para obter aceitação social (COLLINS; WELSH; FURMAN, 2009; ALONSO *et al.*, 2012). Como expõe a participante Bruna, ela também sentiu essa pressão durante o Ensino Médio. Vale dizer que, nos momentos iniciais de participação na pesquisa, Bruna ainda não havia estado presencialmente na universidade, pois ingressou no período remoto emergencial, devido à pandemia por Covid-19. Já nos grupos para devolutiva dos dados, dos quais ela participou, ela já estava frequentando a universidade presencialmente.

Foi citado com frequência pelas participantes é que a pressão exercida pelos pares foi intensa no período de ingresso na graduação, através de discursos que associavam certos comportamentos, como beber e terminar um relacionamento estável, a uma suposta liberdade:

Na primeira semana que eu cheguei, eu fui numa festa da minha república, não era uma festa tão grande. (...) E eu lembro que eu nunca fui muito de beber, eu nunca gostei muito, não era uma coisa que eu me sentia muito confortável, eu sempre passei muito mal, então eu não via necessidade de ter que beber pra curtir a minha festa. E eu lembro que nesse dia eu falei que eu não queria beber e que eu não tava afim e elas tipo: **“Ah, mas você tá na faculdade agora, você tem que comemorar que você passou na faculdade, você tem que beber.** Porque você precisa aproveitar, agora que você tá longe dos seus pais, ninguém tá vendo e não sei o quê,”. Mas eu fiquei tipo: “Tá. Mas não é por causa disso, é porque eu não quero, né? É porque eu não me

sinto bem, eu não me sinto confortável”. Mas, sim, rola muito essa pressão (§16. RVC – Alice).

Eu tenho um relacionamento estável hoje em dia, mas falando da época em que cheguei na faculdade, **eu senti uma pressão muito grande dos veteranos, das festas e tudo mais para gente ficar com alguém. Como se ficar com alguém fosse sinônimo de aproveitar o seu ano de bixete ou bixo**; enfim, então tinha uma pressão muito grande (§11. GD2 – Luana)

Entrando nessa fala aí de insistência, quando eu entrei pela primeira vez em 2018, primeiro relacionamento e eu lembro das pessoas falando para mim: “Cara, ninguém faz isso. Você não vai conseguir aproveitar a sua vida de bixete se você estiver num relacionamento”. Ou tipo, pessoas que entraram e estavam num relacionamento ouvem muito falar que o amor tanto constrói como destrói. “Você entrou namorando, mas não vai demorar muito tempo. Se eu fosse você eu já terminava porque você é bixete, tipo tem que aproveitar, ir nos rolês e tal”. Mas **existe uma tendência a colocar o relacionamento como prisão**, como se “aí meu Deus, você namora então não pode fazer nada” (§13. GD2 – Diana).

Algo a destacar a partir das vozes das estudantes participantes também é o fato de que a pressão exercida pelo grupo de pares para se ter relações afetivo-sexuais no contexto universitário influenciou negativamente o livre exercício da sexualidade da participante Diana, conforme sua orientação sexual:

E aí eu meio que reprimia um lado da minha sexualidade porque quando eu saía com os meus amigos homens, eles ficavam tipo “ah tu é mina e está sem beijar ninguém. Beija ele (...). E aí ficava me sentindo pressionada a fazer aquilo. Parecia que todo mundo que estava ao meu redor queria que eu fizesse aquilo então era errado eu não fazer aquilo e aí quando eu cheguei na faculdade aconteceu um pouco disso também. Morei em “rep” no começo e aí eu me sentia pressionada pelo ambiente, era feio se eu não fizesse aquilo, era errado e **eu lembro de me sentir sempre muito mal depois de ir para rolês porque eu fazia coisas que não queria** e aí eu ficava assim “meu Deus por que eu fiz aquilo?!”. Não queria (§14.GD2 – Diana).

Eu lembro de no dia seguinte conversar com as meninas que eu vim morar depois que eu saí da república e aí rolava uma pressão bizarra. Eu realmente não gostava de ficar com homens, mas pela pressão que acontecia tanto pela insistência dele e eu não sabia muito como dizer e aí eu me sentia obrigada a aceitar... e eu acabava ficando com homens e aí as meninas na minha sala ficavam falando “olha, você tem certeza de que você não gosta de homem? Você fica com homem direto. Acho que você só não testou direito, acho que você tem que transar com um cara para ter certeza”. **E elas [colegas de sala] entraram na minha cabeça num grau que eu realmente achei que tinha de testar com outra pessoa**. Eu nunca tinha tido vontade disso (§15.GD2 – Diana).

Os relatos das estudantes sobre a pressão exercida para que ficassem com pessoas ao ingressar na universidade, inclusive através de um discurso que coloca a relação estável como uma “prisão”, nos ajuda a refletir sobre o que significa de fato a liberdade sexual. Como indica Duque (2006), muitas meninas adolescentes e jovens sofrem pressão para terem relações afetivo-sexuais e são desqualificadas se decidem livremente não ter relações ou manter uma

relação estável, como se isso por isso não fossem “livres”. Pelo contrário, conforme Flecha, Puigvert e Redondo (2005) e Duque (2006) indicam, a liberdade sexual é poder escolher livremente, sem coação, com quem ficar e qual tipo de relação ter, e também escolher não ficar com ninguém, se assim for a vontade. Segundo Flecha, Puigvert e Redondo (2005, p. 115, tradução nossa), “a liberdade sexual está em poder decidir com quem, quando e como ter ou não relações sexuais. Este direito se perde quando se impõe um modelo de “relações livres”, ou seja, quando se impõe quais relações são próprias da liberdade sexual e quais não são”.

O discurso que coloca estar solteira e ficar com pessoas em festas como a única forma de se divertir no que tange às relações afetivo-sexuais no contexto universitário, vivenciado e relatado pelas participantes, tem relação com o conceito denominado “*coerced hooking-up*” (PUIGVERT; FLECHA, 2018), que remete a uma “relação casual” coagida. Este conceito remete a “*quando a relação casual ocorre aparentemente como uma decisão livre, mas de fato devido às “preferências coagidas” geradas pelo “discurso coercitivo” através das interações sociais do sujeito, como por exemplo amigos, colegas*” (PUIGVERT; FLECHA, 2018, tradução nossa).

A pressão das amigas e amigos para se ficar com alguém fere a liberdade sexual (DUQUE, 2006), sejam relações estáveis ou casuais. Como Duque (2006) afirma, ter relações casuais não é a questão, as relações igualitárias podem ser pontuais ou estáveis. Apesar das meninas não terem relatado diretamente em suas falas a pressão para ficarem com pessoas de padrão dominante/agressivos, a pressão para se ter relações pode acarretar o envolvimento com pessoas com padrão violento, tendo em vista o que demonstra a literatura internacional de que o discurso dominante coercitiva “empurra” as adolescentes e jovens a ter relações com pessoas de padrão agressivo mais comumente em relações casuais (PUIGVERT *et al.*, 2019). A questão é poder escolher sem pressão estar com pessoas que tratam bem, seja para relação estável, ou pontuais. Também, vale dizer que, como ressalta Duque (2006), os ambientes de lazer, como as festas, não são o problema; o importante é quem se escolhe para ter relações nesses ambientes.

Como indicado em pesquisas, o discurso dominante coercitivo exercido pelos pares tende a afetar os comportamentos afetivo-sexuais de adolescentes e jovens (PUIGVERT, 2019; RACIONERO *et al.*, 2021), o que pode ser visto também a partir das falas das participantes desta pesquisa. Durante os relatos de vida e os grupos de discussão, o conceito de discurso dominante coercitivo foi apresentado às participantes (que não o conheciam). A partir disso, afirmaram vivenciá-lo de diferentes formas, como relatado nas falas anteriormente destacadas.

Como aborda Diana, identificaram que sua ocorrência também guarda relação direta com as amizades e com o grupo de pares:

Eu acredito que isso [discurso dominante coercitivo] aparece mais dependendo dos grupos que você está inserido. Você está inserido num grupo, não sei como caracterizar os grupos diferentes, mas **dependendo do grupo onde você está inserido aparece mais e em outros menos**. Eu me sentia assim quando eu entrei. Logo a primeira vez que eu entrei na faculdade. (...) E aí tipo você consegue perceber esse mesmo discurso com vários aspectos diferentes quanto à bebida, quanto a ir ou não ir a uma festa, quanto a beijar ou não beijar alguém. É sempre o mesmo discurso mudando a característica (§19.GD2 – Diana).

Neste sentido, ao considerar o que indica a literatura internacional sobre o fato de que o grupo de pares pode atuar como fator de risco ou fator de proteção, entendemos que isso também ficou evidente a partir das vozes das estudantes participantes da presente pesquisa. Nas palavras da participante Alice, ela já esteve dos “dois lados”, ou seja, já conviveu com colegas que a pressionavam a fazer coisas que não queria, mas também conheceu grupo de colegas que a respeita e com quem se sente muito bem. Nas suas palavras:

Eu já tive do lado da história onde eu tava ali no grupinho e eu me sentia super pressionada e às vezes eu saía assim como a chata da história, a que não quer fazer nada. **E agora tô desse lado onde todo mundo super me respeita, todo mundo me entende, onde eu sei que se eu não quiser fazer alguma coisa ninguém vai ficar me julgando**. E assim, realmente eu não sei de onde surgiu esse povo, eu... até hoje eu brinco com eles, eu falo assim: “Gente, não é possível”. Sabe? Sair da sua casa de noite, de madrugada, pra ir buscar alguém, deixar alguém em casa... E eles falam: “A gente tá aqui pra isso, sabe? A gente é amigo e amigo é pra essas coisas” (§22. RVC – Alice).

Alice valoriza e reconhece o encontro deste grupo que a respeita como algo muito valioso para sua vida:

Eu vi uma frase uma vez que falava que todo mundo ganha na loteria uma vez na vida e não é necessariamente com dinheiro, às vezes é alguma coisa muito, muito boa que acontece com você. Às vezes é uma pessoa muito boa que você tem perto de você, às vezes é uma benção muito grande que você tem na sua vida. **E eu acho que eu ganhei na loteria com o grupo de amizades que eu encontrei na faculdade**, sem ser nesse primeiro momento, onde eu tava ali dentro daquela república e tal. Que é um grupo assim muito tranquilo, muito sossegado, eles não são esse grupo que fazem esse tipo de pressão psicológica (§19. RVC – Alice).

Tais falas também demonstram uma referência da possibilidade de estar em grupo de colegas e amizades que não exercem coações e que se distanciam do discurso dominante coercitivo, identificado nas pesquisas como um fator de risco para violência de gênero. Destacamos entre as falas das participantes também um exemplo que demonstra a possibilidade

de escolha de não estar entre colegas que exercem o discurso dominante coercitivo, mas escolher estar entre pessoas e em lugares respeitosos, como relata Luana:

Eu comecei a me arrepender muito de algumas coisas que eu tava fazendo e não fiquei muito tempo fazendo as coisas que eu não gostava. Sinceramente, eu acho que eu tive um amadurecimento muito rápido nessa parte de olhar pro que eu sentia, olhar pra dentro de mim e falar: "Não. Isso aqui, pra mim, não faz sentido. Vou fazer coisas que fazem sentido pra mim. **Quero estar com pessoas que fazem sentido eu estar, que me fazem bem.**" Então eu parei de frequentar esses lugares ou de ter algum tipo de relação com essas pessoas, parei. E fui procurar outros grupos, outras pessoas, seja em organização estudantil, que eu já fiz parte, ou me envolver em outros projetos, grupos de pesquisa, por exemplo (§16. RVC – Luana).

A autorreflexão de Luana a ajudou a perceber que certas companhias não a faziam bem, tomando a decisão de não conviver mais com tais pessoas e de parar de frequentar lugares que considerava desrespeitosos. No diálogo com a pesquisadora, que lhe pergunta o que ela considera que a ajudou neste processo de escolha e mudança de atitude, ela relata a importância da influência positiva de outro grupo de amigos(as) mais íntimo:

Acho que meu grupo mais restrito de amigos, que também tinha um pouco dessa concepção. A gente se ajudava muito, a gente se ajudou muito durante a graduação, a gente se apoiou muito. (...) Então, **acho que ter esse vínculo mais próximo com pessoas que tinham as mesmas prioridades que eu impactou nessa coragem, de tomar essa atitude de me afastar de coisas que não estavam me fazendo bem e procurar outras coisas.** E também, foi essa questão do próprio arrependimento. Eu fui num rolê, fui numa república, fiquei arrependida. Aí, passou uma semana, vou no outro rolê, vou na outra república, fico arrependida de novo. E, daí, chegou uma época, assim, que eu falei: "Tá, eu não quero mais ficar arrependida por causa disso. Eu já percebi que eu não gosto, não é para mim. Chega." Eu coloquei um ponto final, assim, e fui procurar outras formas de aproveitar a graduação, entre outras.

Consideramos que a fala de Luana relaciona-se com o que Racionero e colegas (2021) indicam de que, apesar das coações e pressões serem comuns nos grupos de pares, há muitas formas de interações entre pares que permitem uma socialização mais livre de pressão e coação, construindo relações mais saudáveis e igualitárias.

Além disso, indica que ter amizades igualitárias contribui para ter a valentia de fazer frente às pressões colocadas. Nas situações em que uma adolescente/jovem está sendo pressionada, ter ao menos um amigo ou amiga que a apoia já pode ser suficiente para vencer essa coação. É o que expressa também a participante Diana:

(...) Eu acredito que se eu tivesse pessoas perto de mim que me apoiassem e me falassem "olha, eu entendo isso que você está passando, realmente você não é obrigada e tudo mais". **Teria sido muito mais fácil para mim entender que eu realmente não precisava fazer aquilo,** que eu realmente não tinha obrigação

nenhuma de aceitar só porque um homem queria e estava tudo bem. Teria sido muito mais tranquilo esses momentos do que foi com as pessoas me questionando o tempo todo sobre a minha sexualidade que eu realmente não precisava de um teste para ter certeza sobre aquilo (§16. GD2 – Diana).

Conforme apresentado anteriormente neste trabalho, as interações de amizade são um importante contexto de socialização de adolescentes e jovens, através do qual se aprende valores, concepções de mundo e elementos sobre as relações afetivo-sexuais. Quando as interações são positivas, nos ajuda a refletir, pensar e escolher melhor as ações que nos fazem bem. Entendemos que isso também pode ser visualizado a partir da fala das estudantes. Ter amizades que as respeitam, as apoiam, fazem a diferença no momento de não ceder à pressão e a tomar escolhas na vida que favorecem sua saúde e bem-estar. Para superar a pressão e o discurso dominante coercitivo, é fundamental ter o apoio de alguém. É muito interessante ver, no diálogo com as estudantes durante o segundo grupo de discussão, como elas reconhecem em suas próprias relações um exemplo de amizade respeitosa e sem coação. Como relata Laura, sobre sua amizade com Luana:

Tem um exemplo muito bom do que a Diana pautou, tipo eu e a Luana mesmo. Mesmo que a gente tenha uma proximidade muito grande, a gente é bem diferente em alguns pontos. Eu gosto mais de sair, ela gosta de ficar mais em casa. Aí às vezes, eu saio, chamo ela, mas não fico pressionando. Ela só fala “não, eu não vou, Laura”. Sei que ela não gosta, gosta de ficar mais em casa. Não falo na intenção de ficar no pé dela. “Vamos, Luana. Vamos sair”. Tipo, acho que não é uma coisa legal. O exemplo que a Diana deu vale muito, assim, dependendo dos amigos no meio que você está. **Porque poderia outra pessoa ficar ali na cabeça dela insistindo, ela acabar indo pela insistência e não ser bom para ela** (§20. GD2 – Laura).

Isso reflete o que as pesquisas indicam sobre o fato de que, apesar das pressões e do discurso dominante coercitivo estarem muito presentes nas relações entre pares (OLIVEIRA *et al.*, 2011; RACIONERO *et al.*, 2021), interações de amizade de respeito também existem, e podem ajudar a evitar tal pressão. Isso demonstra também, novamente, a importância de saber escolher os amigos e amigas, como relatava a participante Luana. Que no contexto universitário, o desejo que Luana expressa em sua fala torne-se cada vez mais uma realidade:

Eu sou muito grata. Se eu pudesse desejar uma coisa boa pras pessoas que estão chegando na faculdade agora é que elas tivessem a mesma sorte que eu tive logo na primeira semana de graduação e **encontrar pessoas que vão respeitar todas as decisões dela**, sabe (§20. RVC – Luana)



A seguir, sintetizamos no Quadro 6 os elementos excludentes e transformadores indicados pelas estudantes a respeito da pressão dos pares/discurso dominante coercitivo.

QUADRO 6 – QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA "PRESSÃO DOS PARES/DISCURSO DOMINANTE COERCITIVO

<b>Tema: Pressão dos pares/ discurso dominante coercitivo</b>	
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
a) Diálogo com grupo íntimo de amigas ajudou a perceber que certos lugares e pessoas não a faziam bem e a ajudou a mudar de comportamento (3 menções); b) Autorreflexão e conhecer colegas respeitosos ajudou estudante a parar de se relacionar com pessoas que a pressionavam e ajudou a parar de frequentar festas e repúblicas desrespeitosas (2 menções); c) Ter ao menos uma amizade que “cuida” (indica ações que podem fazer mal) e respeita escolhas é um importante apoio para não se submeter à pressão (2 menções); d) Amigas/colegas eram “tranquilas” e não pressionavam (2 menções) e) Escolha de se afastar de pessoas/grupos que pressionam a fazer algo que não se quer; f) Sensação boa ao ter alguém com quem pode conversar com sinceridade e ser respeitada sobre escolhas que faz; g) Participantes amigas descrevem importância de se respeitarem em suas diferenças, sem insistir para que amiga faça algo que ela não quer; h) Felicidade de ter encontrado grupo de amigas que não pressiona e não julga suas decisões (após ter estado do “outro lado”).	a) É frequente pressão de colegas para beber ou ficar com alguém (5 menções); b) Sensação muito ruim ao se sentir pressionada a fazer algo; sensação de que seria errado não fazer, mesmo sem vontade (5 menções); c) É comum ceder à pressão para ser aceito no grupo (4 menções); d) Percepção de que há na universidade discurso de que relacionamento estável é ruim e de que não permite “aproveitar a universidade” (2 menções); e) Por conta de pressão que teve de colegas para ficar com meninos, estudante relata que por um tempo reprimiu e questionou sua sexualidade; f) Arrependimento por fazer algo por pressão dos pares em festas; g) Privacidade desrespeitada por insistência de outra pessoa a fazer/dizer algo; h) Sensação de que seria grossa ou mal educada se continuasse a negar a fazer algo que colega estava insistindo para fazer; i) Percepção de existência do discurso dominante coercitivo com aspectos diferentes, em vários temas da vida universitária; j) Dificuldade de não ceder à pressão que vários colegas fazem; k) Discurso de suposta liberdade durante pressão; l) Lembrança de pressão de colegas para beijar menino na bochecha quando criança; m) Socialmente é considerado “normal” esse tipo de pressão por conta da socialização (mídia, família, etc).
<b>8 elementos; 15 menções</b>	<b>13 elementos, 31 menções</b>

Como podemos observar no quadro síntese, para esta categoria temática os elementos excludentes foram bem mais frequentes do que os elementos transformadores (5 elementos a mais e mais que o dobro de menções). Como as falas destacadas ilustram, o grupo de pares no contexto universitário pode exercer uma pressão muito grande para que as estudantes realizem ações que, no fundo, não desejam (com bastante intensidade no momento do ingresso na graduação). A pressão para beber, ir às festas e ficar com pessoas foi muito descrito pelas

participantes, que relatam por vezes terem cedido à pressão e se sentirem mal e arrependidas. Vale mencionar que algumas estudantes destacaram ter vivenciado esse tipo de pressão durante o ensino médio, em sua fase de adolescência. A questão do pertencimento ao grupo foi o motivo mais citado do porquê muitas vezes elas ou conhecidas cederam à pressão. Em relação aos elementos transformadores, destacamos o papel que uma amizade de qualidade, sincera e respeitosa significa na possibilidade de exercer a autorreflexão e a escolha de não ceder à pressão e inclusive afastar-se de pessoas e lugares desrespeitosos. O diálogo e o apoio das boas amizades foram vistos pelas estudantes como muito importantes para superar a pressão que pode existir entre os pares no contexto universitário.

### 5.1.3 – Rede de apoio Informal

Esta categoria temática refere-se aos elementos indicados pelas estudantes que estão relacionados, em sua percepção, diretamente ao papel que pessoas e coletivos podem ter como apoio em situações de violência na universidade, e também para sua prevenção. No que se refere à essa temática, ao longo das entrevistas e dos grupos de discussão, foi dialogado especialmente sobre se e como as estudantes percebem que colegas, amigas e amigos atuam para evitar ou apoiar as mulheres situações de risco e/ou violência no cotidiano universitário.

Um importante elemento que apareceu nos cinco relatos de vida comunicativos e fortemente no primeiro grupo de discussão foi o papel que exerce um coletivo estudantil criado no campus da “Universidade A”, em 2019, para acolher e apoiar, principalmente, mulheres vítimas de violência na universidade<sup>15</sup>, sem exposição da vítima ou do agressor. Sobre esse “grupo acolhedor”, Monica, uma das integrantes do grupo relata:

É bem complicada a situação quando você sofreu uma violência, você ir e denunciar, principalmente, no quadro em que a gente se encontra, que é Brasil, que você muitas vezes não tem segurança depois de denunciar. Não tem certeza de que isso vai ter alguma consequência. Você só se expõe e não tem, tipo, nenhuma punição pro seu agressor. Mas **é muito importante que, pra fazer esse processo de denúncia, você tenha um grupo, uma rede de apoio, pessoas que acreditam em você, que estão ali pra te apoiar, pra te acompanhar.** É... que você tenha acesso à informação, então, muitas pessoas não denunciam por não saber onde denunciar. (...) A gente, pensando nisso, no contexto do Brasil, e da própria Universidade [universidade A], no campus de [cidade], que a gente criou o Grupo Acolhedor, porque a gente tava cansada de ver esses casos acontecendo, as mulheres denunciando, a gente sabendo dos casos, né? Elas não têm a quem recorrer, muitas vezes, e quando recorrem, quando

<sup>15</sup> De forma a manter a confidencialidade dos dados que poderiam identificar as participantes da pesquisa, chamaremos o referido coletivo de “grupo acolhedor”.

fazem alguma denúncia, quando criam coragem, não tinham nenhuma punição, não acontecia nada, só a pessoa acabava sofrendo sozinha, sabe? **Então, o Grupo Acolhedor veio com o intuito de ser rede de apoio ali, caso a pessoa precise pra conversar, pra mostrar onde é que ela pode denunciar, pra acompanhar ela, caso seja necessário, caso ela queira, né? Muitas vezes não tem com quem ela ir pra delegacia ou ir para um hospital fazer um corpo de delito, enfim. A gente se propõe a fazer esse acompanhamento também** (§21.GD1-Monica).

Conforme demonstra a fala de Monica, o grupo foi criado como rede de apoio devido à percepção sobre o quão difícil é para a vítima lidar com uma situação de violência na universidade, devido às questões como falta de informação, exposição e receio da impunidade. Sobre os elementos relacionados ao apoio institucional, abordaremos mais à frente na categoria “Rede de Apoio Formal”. Nos relatos de vida comunicativos as estudantes Laura e Raquel, também estudantes da mesma universidade, porém não integrantes do Grupo Acolhedor, comentam sobre a visão que possuem dessa rede de apoio:

É uma iniciativa totalmente dos estudantes. E esse grupo acolhedor, eu acho que por estar ali no meio [dos estudantes], por ser estudantes que comentam, [chega mais fácil a informação]. Quem participa é estudante, que comenta com o amigo, e consegue manter, por exemplo... é uma rede social, criaram uma rede social, sabe. Acho que foi bem mais divulgado [do que iniciativas institucionais]. E pela presença desse grupo acolhedor nas festas, também. Porque esse grupo acolhedor, em princípio, começou com a iniciativa de, quando tava tendo as festas, cada festa, entrarem contato com o pessoal da festa, e participarem como um suporte ali pra se acontecesse alguma coisa. Conversar com eles era como se fosse uma ponte, um suporte pra eles transferirem essa informação que eles tão recebendo pra faculdade. (...) **Eles conseguiram, realmente, fazer esse suporte com a gente.** Fazer que acontecesse uma ponte [com a universidade], porque gente achava ainda que era muito distante (§20. RVC – Laura).

E uma coisa que tem nas festas é o grupo de meninas que tão ali pra, caso elas vejam algum tipo de assédio, elas estão ali juntas pra ir até ali. Se você não tá se sentindo muito bem, já tá muito bêbada, você pode procurar elas que elas te colocam num ônibus, te dão água se você precisar, te levam no corpo de bombeiros, sempre tem. Então esse tipo também de atitude ela impede também, tipo...Os meninos assim, se eles forem fazer alguma coisa, eles sabem que tem as meninas lá que vão impedir que eles vão fazer aquilo. Mas claro, tem alguns casos que só isso não é, não vai ser possível. Mas tem meninas de suporte nas festas que eu vou (§7. RVC – Raquel).

Conforme os relatos demonstram, as estudantes enxergam a atuação do grupo acolhedor de maneira positiva, entendendo que o grupo dá um suporte importante para estudantes no que diz respeito a informações sobre violência, auxiliando inclusive na interlocução com a instituição, como uma “ponte” entre estudantes e os órgãos da universidade. Chama a atenção o papel que destacam que o grupo acolhedor tem em festas, atuando, na visão das estudantes, com um papel protetivo e possivelmente preventivo em relação à violência.

Sobre o grupo, em relato de vida comunicativo, a estudante Luana também reforça a importância que enxerga no grupo acolhedor, relatando inclusive que presenciou uma situação de assédio sofrido por uma estudante numa festa, recorrendo ao grupo acolhedor, que a apoiou. Em reflexão sobre o tipo de apoio ela percebe que estudantes em situação de violência na universidade recebem, ela destaca a atuação das organizações estudantis, como o grupo acolhedor, em detrimento de iniciativas institucionais. Porém, traz uma reflexão sobre possíveis limites da atuação isolada de grupos estudantis em situações de violência:

Então, assim, geralmente, o apoio que essas pessoas recebem [em situação de violência], elas estão mais relacionadas à união das organizações estudantis ou alguma coisa entre as repúblicas. Eu, pelo menos, nunca fiquei sabendo de um partido da universidade em si, alguma providência da universidade. Então, assim, geralmente são os alunos e alunas que se reúnem pra tomar alguma providência relacionada a esses casos principalmente. **Então, sei lá, eles fazem uma reunião pra tentar julgar o caso. Mas, assim, aluno julgando aluno. Então, fica um negócio meio... meio complicado, né.** (...) Algumas organizações estudantis se auto responsabilizam, na verdade, por esse tipo de situação. Uma delas é o grupo acolhedor, que tinha. Já aconteceu, por exemplo, de ter algum tipo de assédio numa festa. E, geralmente, nas festas, quando tinha, ficavam alguns membros do grupo acolhedor rondando a festa. Eles se identificavam por meio de uma vestimenta. E, na última festa presencial, antes da pandemia, teve um caso e, que eu me lembro, que chegou no grupo acolhedor. O grupo acolhedor fez uma nota, divulgou nas redes sociais, depois eles se reuniram (§2. RVC - Luana).

Geralmente, **é complicado porque eles [estudantes] conversam, igual eu falei. É aluno julgando aluno.** Então, sei lá, é expulsar de uma república... Já teve um caso de assédio também, dentro da organização que eu fazia parte. Era o presidente da época da organização. E, no caso da minha organização estudantil, o conselho da organização se reuniu e eles apuraram todos os fatos e tal, e eles pediram pra que o membro se retirasse porque, senão, a gente ia expulsar o membro da organização. Porque não tinha como continuar com ele lá dentro, né. Então, foi feito dessa forma. Então, geralmente, são esses tipos... A gente acaba excluindo as pessoas que são suspeitos ou que a gente sabe que realmente fez alguma coisa. A gente acaba excluindo eles dos nossos grupos sociais, seja de república, seja de uma organização ou de qualquer outra coisa. Pelo menos, são essas as providências que eu já tive contato (§4. RVC - Luana).

Pelo relato de Luana, entendemos que, ao menos nas situações colocadas, não houve um suporte institucional às situações de violência de gênero, o que pode levar a situações que podem ser complicadas, como estudantes “apurando fatos” e “julgando” outros estudantes. Apesar disso, as participantes demonstram o papel essencial das organizações estudantis, especialmente do grupo acolhedor, no contexto específico da universidade A, em se colocarem explicitamente ao lado das vítimas e não dos agressores.

Sobre a questão de se posicionar sempre a favor da vítima, as estudantes indicaram achar importante se colocar explicitamente a favor da vítima, e agir quando percebem situações de

risco para uma estudante. Em dado momento do diálogo sobre esse tópico, durante o primeiro grupo de discussão, foi abordado sobre o conceito de “intervenção do observador” (*Bystander Intervention*), a partir também de um vídeo<sup>16</sup> que ilustra um exemplo de intervenção a favor da vítima, sem o uso da violência e de forma segura. Sobre esse ponto, a estudante Evelin relata uma situação que vivenciou e aborda sobre a importância de intervir a favor da vítima:

Já me ocorreu de ter eventos assim, de empresas ou algo assim mais informal, né? Onde podiam levar bebidas e eu me recordo que tinha uma menina lá, que eu não conhecia ela diretamente, não era minha amiga, mas eu vi que ela tava um pouco alterada e ela ia sair com um cara que ela chamou lá. Eu nunca vi ela com ele, então, eu, literalmente, fui lá, peguei o braço dela e falei, "oh, você não vai sair com ele". Ela ficou super brava comigo. Eu falei, "não, você só vai sair quando eu perceber que você tá bem, que você não tá bêbada, que tá tudo certo contigo e", aí, eu meio que falei assim, "olha, fica aqui comigo. Eu sou chata mesmo", mas depois disso, ela me agradeceu, porque ela não conhecia o cara (§27. GD1 – Evelin).

E aí, eu fico percebendo ao meu redor e acho que é muito importante a gente ter esse senso. (...) Às vezes, a gente nem repara que tá acontecendo ao nosso redor, mas sempre que possível, [é importante] a gente fazer esse papel de protagonista (...) Acho que é uma questão da gente pensar, "poxa, mas e se fosse algum familiar meu, alguma prima minha, alguém que eu tivesse um certo carinho. Eu não quero que isso aconteça com alguém que eu amo, então, por isso, não sendo a minha função, mas, por eu estar aqui, eu quero realmente fazer a diferença, eu quero ser protagonista. Eu vou prestar mais atenção ao meu redor e aquilo que tiver ao meu alcance, pra fazer, eu vou fazer". Entendeu? Não se expondo, colocando também a sua vida em risco, buscando sempre meios que possam ajudar aquela pessoa, mas não te prejudicar. Acho que é muito importante (§28. GD1 - Evelin).

Neste diálogo, a estudante Ester concorda com a importância da intervenção, mas pondera sobre a necessidade de também não se colocar em risco ao agir:

Já chegou caso de eu intervir (...) **Só que eu intervi sozinha. E também, é uma coisa que não recomendo, sabe?** No vídeo, a gente viu uma forma de intervenção que deu certo, sabe? Que, realmente, a gente tem que intervir, mas no vídeo a gente viu uma intervenção em grupo, teve um apoio. As meninas foram com a menina, levaram ela pro banheiro e os caras foram distrair o outro cara. É, e a gente não vê muito isso. Não tem intervenções em grupo. Que acaba sendo, entre aspas, o trabalho que o grupo acolhedor exerce nas festas, né? Que tem essa intervenção em grupo. Então, tipo, uma meio que afasta o cara, dá uma distraída, e as outras vão puxando a menina, que a gente acha que vai se tornar uma vítima, né. E quando você tá sozinha, você tá sóbria, ou tipo, bebeu, mas continua tranquila, fazer uma intervenção sozinha é muito complicado (§29. GD1 - Ester).

---

<sup>16</sup> Vídeo institucional da Universidade de Cornell (EUA), intitulado “*Intervene*”, que apresenta situações cotidianas do contexto universitário onde as testemunhas intervêm a favor da vítima, e pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=SLAHts22InA>. O vídeo foi apresentado no primeiro grupo de discussão, até o minuto 1:50.

Então, a gente precisa, é... se a gente vê alguma coisa que a gente acha que vai dar errado, é legal ajudar, sabe, a vítima. Mas, **a gente também precisa entender que não dá pra fazer isso sozinha e que, às vezes, você pode não ter apoio e isso pode acabar se virando contra você, de forma negativa**. Então, a gente tem que tomar muito cuidado com as coisas que a gente faz, ainda mais se for individualmente, né? No caso, eu não recomendo fazer individualmente. Em grupo sempre é melhor, que nem você tava mostrando...É um tipo de educação que dão pros alunos, meio que, "faça isso se acontecer numa festa e tudo o mais". E a gente, querendo ou não, a gente sabe que não é todo mundo que tem essa visão, então, não é todo mundo que vai se arriscar, a própria pele ou, supostamente, ser agredido, por causa de uma pessoa que nem conhece, entendeu? É, então, se acontecesse que nem mostrou no vídeo, de um grupo, todo mundo se apoiar, vão lá, tipo, "não conhecemos a Ana, mas vamos tirar ela dessa". É o essencial, mas pelo menos na realidade aqui não é o que acontece (§30.GD1 - Ester).

A partir do relato das estudantes, entendemos que há um reconhecimento da importância e da necessidade de agir a favor da vítima ao testemunhar uma situação de risco que pode desembocar em violência de gênero. Entretanto, que tais ações precisam ser realizadas com segurança e sem se colocar em risco. Isso vai ao encontro do que Banyard e colegas (2004) e Coker e colegas (2011) sobre a importância de programas que educam a comunidade universitária a intervir de forma segura e eficaz em situações de ameaça e/ou violência, conforme discorrido no capítulo 3 deste trabalho.

Não saber o que fazer para ajudar alguém em situação de violência e o receio de retaliação foi indicado pelas estudantes como pontos que podem limitar as ações de auxiliar uma vítima. Conforme relata Raquel, em sua visão, fatores como estes dificultam o apoio:

[o que impediria de ajudar uma vítima] talvez, da universidade, o meio acadêmico ali seria mais a questão do professor me marcar, que esse é o maior medo, sabe? Ele te impedir de passar na disciplina, até porque é sempre aquele professor pra aquela disciplina. E aí isso também é uma barreira. Aí eu acho que já nas festas também seria o medo, a **insegurança da pessoa talvez querer me agredir**, sabe? (§9. RVC – Raquel).

A partir do relato percebemos como o poder institucional, no caso representado pelo poder simbólico que os docentes também representam na universidade, pode atuar de forma a limitar o apoio a uma pessoa vítima de violência. O medo de retaliação por parte de alguns docentes foi destacado na fala da Raquel, acima. Conforme descreve Monica, que participou do grupo acolhedor quando estudante da Universidade A, não é incomum sofrerem retaliações frente ao apoio que dão às vítimas:

Não posso falar individualmente, eu falo mais como o Grupo Acolhedor, né? Todos os casos que a gente apoia, tem alguns que tem mais repercussão e que o acusado [faz

algum tipo de retaliação], né? **A pessoa que fez a agressão vem atrás da gente, querendo cobrar. A gente já sofreu ameaças de processo** (§14. GD1 - Monica).

Entendemos que o receio de sofrer alguma violência, como relatado por Raquel, e outras retaliações que ela e Monica descrevem, corroboram o que estudos sobre violência de gênero isoladora indicam: muitas pessoas não apoiam as vítimas por medo, mesmo tendo conhecimento da violência (FLECHA, 2021; VIDU *et al.*, 2021). Para as pessoas poderem de fato agir em prol da vítima, também precisar estar seguras. Além disso, não saber como ajudar também foi indicado por algumas estudantes como um limite a esse apoio, mesmo quando são amigas que passaram/estão passando por situação de violência em relacionamentos:

E, às vezes... às vezes não é nem um “não consegue” [ajudar a vítima], às vezes as **pessoas não sabem como fazer também, né?** (...) E eu percebo que, por exemplo, essas atitudes desses coletivos são muito importantes, né? Eles tão ali o tempo todo salientando o que é, como acontece a violência, mas a gente não sabe como fazer, como ajudar alguém (§7. RVC – Alice).

Na minha situação, o que eu fiz foi escutar a pessoa simplesmente. Eu não sabia mais o que fazer, sinceramente. Não sabia mais que tipo de apoio que eu poderia dar pra pessoa. Me senti meio impotente, até, nessa parte (§9. RVC – Luana).

Na nossa ingenuidade, a gente quer ajudar a pessoa, mas às vezes, a gente pode ser rude, falar alguma coisa do tipo, "sai disso, você sabe que ele é trouxa, por que você fica com ele?". E isso acaba não ajudando, piorando (§16. GD1- Evelin).

Assim como as estudantes da pesquisa relataram, diferentes pesquisas também indicam que, por vezes, o grupo de pares não se sente seguro para atuar no apoio a uma amiga em situação de violência, ou que age de forma inapropriada (BANYARD *et al.*, 2010; SANTOS *et al.*, 2019). Este dado do contexto brasileiro, ainda que de um contexto específico, também reforça a importância de ações e programas que visam a educar comunidade universitária, principalmente os pares, para atuar em prol da vítima nas situações de violência. Também demonstra a importância de iniciativas para lidar com a violência de gênero isoladora, protegendo quem apoia a vítima.

Durante o primeiro grupo de discussão, uma boa parte do tempo foi discutido sobre como as amigas e colegas poderiam ou não apoiar a vítima. Sobre isso, a estudante Bruna reflete, questionando:

Mas eu queria saber de vocês, pelas vivências que vocês tiveram e tal, o que não fazer? Como grupo de apoio, como amigos, a gente meio que pisa na bola, mesmo com boas intenções, tipo mesmo a gente querendo ajudar, a gente acaba sendo rude, como a Ester falou, ou a gente não sabe o que fazer, não sei. Na opinião de vocês, assim, não só o que a gente pode fazer, mas o que a gente não deve fazer com a vítima, sabe? (§20. GD1 – Bruna).

A respeito da pergunta lançada por Bruna, Ester comenta:

Respondendo à pergunta da Bruna...Sobre o que pode se fazer a favor, sabe, da vítima? Eu acho que, o mais importante: se ela chegou ao ponto de te contar, é porque ela considera você muito próxima, porque não é uma coisa que se fala pra todo mundo, sabe, o abuso que você sofreu. É, eu acho que, apoiar, né? Falar das coisas que você sabe, do conhecimento que você tem, do que ela pode fazer sobre isso. Só que, lembrar sempre que você não pode passar por cima da vontade e da atitude da vítima, né? Eu acho que é importante você falar pra ela, "ah, você pode isso, ir na delegacia, procurar o Grupo acolhedor, e tudo mais". Só que, se ela não quiser fazer isso, não tem muito o que você fazer, sabe? **É uma escolha da vítima.** Eu acho que é muito importante você não passar por cima dessa escolha (...). **Ela espera que você compreenda e que você, de alguma maneira, a ajude e a apoie, mas nunca passando sobre a vontade dela de expor isso ou não,** sabe? (§23. GD1 - Ester).

Ester destaca a importância de acolher a amiga em situação de violência, oferecendo-lhe apoio e compartilhando os conhecimentos que se tem sobre os possíveis caminhos a se tomar. Ressalta a importância também de se respeitar as escolhas da pessoa que sofreu violência.

Nesta categoria temática sobre o apoio informal, um elemento que sobressaiu entre as falas das participantes foram atitudes que elas, em seu convívio com amigos e amigas, costumam tomar no cotidiano para evitar episódios de assédio e violência. Em situações de festas, por exemplo, Bruna, Raquel e Alice comentam, nos relatos comunicativos, que elas e o grupo de amigas costumam se acompanhar e alertar se percebem algo arriscado uma para a outra:

Então eu acho que é justamente por isso até que elas [amigas] falam pra gente nunca ficar sozinho, porque se alguém perceber alguma coisa ali estranha... Sei lá, você tá numa festa e você tá ali com o seu grupo de amigas... às vezes chega alguém perto de você e começa a te importunar... começa a, digamos assim, a encher o saco, né? E você tá ali falando que você não quer, você tá falando que você tá desconfortável com isso. E às vezes tem alguém presenciando isso e a pessoa vai falar: "Poxa, é verdade. Ela tá ali, né? Vamos puxar ela pra outro lugar e vamos falar pra ele, salientar: "Olha, ela não quer, ela não tá confortável, tem como, por favor, você ir embora?!", alguma coisa do tipo. **Então eu acho que é justamente até por isso que elas falavam pra gente tá sempre junta, pra não acontecer casos como esse,** né? (§6. RVC – Alice).

Em festas ou em ambientes desse tipo, onde tem muitas pessoas juntas, é bom você ter assim um grupo de apoio do tipo assim: "Olha, tal pessoa tá fazendo tal coisa". Ou então: "Ó, eu tô me sentindo desconfortável, aconteceu tal coisa com fulano". "Eu tô indo embora tarde e eu moro em tal lugar e eu vou sozinha, será que tem como me acompanhar?" (§21. RVC – Bruna)



E assim, eu sempre eu procurei ir com uma amiga, se eu falo “não tô bem”, aí eu já vou embora com ela, sabe? Então isso, eu sempre procuro não ir sozinha pra evitar que algo aconteça. E sempre procuro ir em grupo (§8. RVC – Raquel).

Como descrevem, o fato de estarem acompanhadas de ao menos uma amiga em festas, no sentido de ser alguém que possa apoiar ou alertar sobre riscos, é percebido por elas como algo que poderia evitar situações de violência. Sobre isso, a estudante Alice destaca como se sente protegida e grata ao poder contar com a solidariedade de amigas, amigos e colegas para estar sempre acompanhada em momentos que considera menos seguros:

Elas [amigas] são totalmente incríveis e elas têm um grupo de amizade ali que eu acho que é uma coisa extremamente necessária, eu acho que todo mundo devia ter um grupinho desse na faculdade. E eu acabei entrando nesse grupinho e me sinto muito contente de tá nele. Por exemplo, **eles nunca deixam a gente voltar embora pra casa sozinha, nunca, nunca, nunca, nunca.** (...) A gente não mora tão perto, eles saíam da casa deles todos os dias às 03h, deixavam a gente em casa e esperavam a gente entrar em casa, fechar o portão, abrir a porta, trancar a porta. Depois que a gente tava em casa, eles iam embora. E eram todas as vezes isso. Então ela [amiga] ficava na faculdade até meia-noite, 01h. E ela falava: “Olha, quando eu ficava até esse horário na faculdade, eu ligava pra eles e falava: “Olha, eu tô aqui. Tem como você vir me buscar?”. E eles iam lá num grupinho de meninos e buscavam ela e deixavam na casa dela. Eu fiquei olhando pra aquilo a primeira vez que ela me contou, eu falei: “Não. Você tá brincando? Não existe gente assim no mundo não”, rs. Não existe gente que sai da sua casa de noite, às vezes eles estavam até descansando já, e vão buscar você na faculdade pra você não voltar sozinha, né? (§20. RVC – Alice).

A partir das falas das estudantes, entendemos que estão presentes laços e ações de cuidado e de solidariedade entre as amigas, identificado como importante elemento transformador. Vale ressaltar que essas ações de solidariedade envolvem também amigos homens, o que ilustra a importância e a possibilidade da atuação igualitária dos meninos, também na prevenção da violência de gênero.

Ainda sobre a questão da solidariedade entre amigas, um elemento que foi identificado a partir da fala das estudantes é o importante papel que tem o conselho de amigas sobre relacionamentos afetivo-sexuais, inclusive para alertar uma amiga caso perceba alguma atitude desrespeitosa/agressiva de seu ou sua parceira. Conforme indica a estudante Alice, alertar uma amiga que não esteja em uma relação saudável é algo que ela julga muito importante:

Às vezes quando você passa por um momento difícil desse [violência], você percebe que não é pouca coisa. E às vezes você não quer que as pessoas passem pelo mesmo, então você quer proteger as pessoas daquilo de certa forma, né? Então assim, se eu sei que algum amigo meu, alguma amiga, tá em alguma situação ali de risco, e se continuar levando pra frente pode se tornar muito complicado pra depois ela ter que lidar com essas questões, por que que eu não vou avisar, sabe? Por que que eu não vou chegar e falar: **“Olha, vamos conversar sobre isso, né? Você tá passando por uma coisa que eu acho que não tá saudável, eu acho que não é uma coisa muito**

**boa.** Acho que você tem que repensar algumas coisas, né?”. Porque eu sei que a pessoa que tá dentro de um ciclo não percebe que ela tá dentro de um ciclo até alguém quebrar esse ciclo. E muitas vezes a pessoa não faz isso sozinha, às vezes a pessoa faz isso com a ajuda de alguém, né? É muito melhor você prevenir alguma coisa do que depois você ter que tratar aquela coisa quando já aconteceu e quando já tá. Então assim, se a gente tem a oportunidade de ajudar alguém pra não passar por algo, por que não? (§23. RVC – Alice).

Em diálogo também sobre isso, a estudante Ester pontua que, do mesmo modo, também é importante alertar quando um amigo ou amiga está sendo abusivo com outra pessoa. Ela comenta sobre como foi importante um alerta que amigas dela fizeram quando ela estava tendo uma atitude considerada abusiva com um menino em uma festa. Segundo ela, o “alerta” sincero que as amigas deram a ela foi fundamental para que melhorasse seu comportamento:

Na parte de amizade, normalmente as meninas não tão sozinhas nas festas, né? É, se é uma pessoa que você confia muito, um amigo que você confia muito, também é interessante, você, como amigo, ver se seu amigo ou sua amiga tá cometendo algo que você acha que não é legal, abusivo e tirar essa pessoa dessa situação, pra que ele ou ela deixe de ser um agressor, sabe? (...) A gente cresceu em uma sociedade patriarcal, a gente cresceu com muito machismo, então é uma coisa que a gente vai evoluindo aos pouquinhos. Então, às vezes, perceber, "nossa, amiga, você tá dando um fora", sabe? “Tá sendo chata”. Tipo, tira a amiga daquela situação. (...) se você for amiga de uma pessoa e você ver que ela tá pesando muito nisso e tudo mais, tirar ela dessa situação, acho que é legal, sabe? Até mesmo porque eu lembro desse caso que eu fui abusiva com o cara numa festa da faculdade, no momento eu estava sendo abusiva, mas depois que as minhas amigas me contaram, eu me senti totalmente mal. Então, às vezes, **o fato de você tirar a sua amiga daquela situação, além de salvar o cara, ou salvar a outra menina, você tá ajudando a sua própria amiga**, sabe? (§32. GD1-Ester).

Os diálogos e “toques” sinceros que tanto Alice e Ester relataram, possível em uma relação verdadeira de amizade, poderia ajudar a evitar situações abusivas ou de violência. Conforme indicou o estudo de Pulido e colegas (2014), a solidariedade e o diálogo sincero entre amigas alimentam a confiança entre elas e representam fatores protetivos contra a violência. Aceitar o conselho das amigas, ao invés de ficar brava com elas ou se afastar também foi identificado como uma dimensão transformadora no estudo das autoras (PULIDO *et al.*, 2014).

Assim como os estudos indicam (LEADBEATER *et al.*, 2008; SANTOS; MURTA, 2016; SANTOS *et al.*, 2019), as estudantes também comentaram que é mais fácil conversar e se abrir sobre os relacionamentos afetivo-sexuais (inclusive em situações de violência) com outros estudantes; “estudante se abrindo com estudante”, como diz a participante Luana, no relato de vida comunicativo. Neste ponto, a estudante Alice também relata sobre a importância

de poder contar com uma amiga em um momento difícil do relacionamento, quando em sua família não encontrou esse apoio:

Quando eu tava passando por aquele problema todo em casa, eu já tinha entrado na faculdade, a minha família tava extremamente assim desestruturada, **eu não conseguia buscar um apoio ou... alguma rede assim de suporte dentro da minha família, então ela [amiga] foi a pessoa que me ajudou a passar por isso, né?** Às vezes você entra na faculdade, você começa a se envolver com umas pessoas, você começa a se relacionar. Aí você vai ter um amigo ali pra desabafar, você fala, tipo: “Nossa, aconteceu tal coisa disso com uma pessoa, né? Eu tô me sentindo assim”. Né? Então eu tive essa pessoa, eu tive essa amiga com quem contar. Foi muito importante e principalmente por quando eu tava passando por essas questões em casa. Porque eu me vi ali num momento, tipo, de muita fraqueza, eu me vi muito sozinha, eu não sabia muito bem como agir. Então eu tive essa pessoa do meu lado. Ela era uma pessoa que me escutava bastante, era uma pessoa que se preocupava muito comigo, né? Era uma pessoa solidária, carinhosa. (...) eu me envolvi com alguém e não tava num momento muito bom, eu tava achando que eu tava num relacionamento que não tava legal, então eu tinha essa pessoa pra conversar, sabe? Então assim, isso fez total diferença, eu acho que isso é muito, muito importante também (§24. RVC – Alice)

O importante suporte de uma amizade que relata Alice foi fundamental, quando ela não pode encontrar esse suporte em sua família, por exemplo. Sobre o apoio que a família pode exercer neste âmbito dos relacionamentos afetivo-sexuais e possível prevenção de violência, uma discussão que surgiu a partir do diálogo com as estudantes do contexto da Universidade A foi sobre a dimensão que tem o apoio da família e o apoio dos amigos e amigas nesta fase da vida universitária. Vale ressaltar que, no contexto dessa universidade, a maioria dos e das estudantes se muda de cidade para cursar a graduação, muitas vezes morando em cidades diferentes da família. Neste sentido, pudemos acompanhar um pouco a trajetória da participante Bruna que, durante o relato de vida comunicativo e os primeiros grupos de discussão (ano de 2021), já era estudante da universidade, mas não havia ainda frequentado a universidade presencialmente, pois as aulas estavam de forma remota devido à pandemia por Covid-19. No relato de vida comunicativo, ela cita a família como uma importante fonte de apoio e de conselhos sobre relacionamentos afetivo-sexuais:

A minha família também, principalmente minha vó e minhas tias elas são muito assim, não aceitam nada, porque...em questão de [falar] “você tá confiante, você tá bem e você não aceitar este tipo de violência”. **A minha família é muito acolhedora, eu sinto que mais por parte das mulheres**, pra ser sincera. Mas eu fico muito feliz porque é uma coisa que se eu sofrer alguma coisa, eu tenho liberdade pra me abrir e receber conselhos bons de volta, sabe? (§4. RVC – Bruna)

(...) Se alguém da minha família falasse assim... Se eu comesse a sair com tal pessoa e falasse: “Aí, eu gosto de fulano, eu fui em tal lugar”. E alguém da minha família falar assim: “Ó, eu percebi esse comportamento, então eu achei tal coisa”, eu não acho

que eu ia terminar com a pessoa por causa disso, mas ia acender uma bandeirinha na minha mente, eu ia começar a questionar (§11. RVC - Bruna)

A possibilidade de diálogo aberto e apoio da família torna-se importante, uma vez que a família também é um dos principais agentes socializadores. As interações com a família, assim como com o grupo de pares e com agentes educativos, também costumam exercer importante influência sobre o modo como adolescentes e jovens veem seus relacionamentos afetivo-sexuais (ELBOJ-SASO; IÑIGUEZ-BERROZPE; VALERO-ERRAZU, 2020).

Já no ano de 2023, quando ocorreram os grupos de discussão para devolutiva dos dados, a participante Bruna havia se mudado de cidade, havia um ano, para cursar a Universidade A presencialmente. Neste sentido, ela reafirma a importância do apoio da família, mas, devido à distância física que passou a vivenciar, redimensionou os papéis exercidos pela família e pelas amigas como possíveis apoios:

Nessa parte de se afastar um pouco da família e tudo mais, não é que pra mim foi uma questão afetiva, por exemplo, não teve nenhum problema assim, mas só o fato de eu estar morando longe, eu confesso que eu não conversava mais com meus pais ou com a minha família da mesma forma que antes ou durante a pandemia por exemplo, mesmo estando na faculdade (...). Eles não tavam acompanhando mais a minha rotina ou as pessoas com quem eu tenho convívio, ou as coisas que tavam acontecendo, eles só tinham como base aquilo que eu falava...As pessoas com quem eu me relacionei na faculdade, pessoas que moram comigo ou alguns amigos da minha turma por exemplo, **o conselho deles ou as opiniões deles pra mim tiveram outras proporções assim, porque foram pessoas com quem eu consegui estabelecer uma relação de confidencialidade**, de eu poder me abrir ou saber que a pessoa me respeita e saber que a pessoa me entende, **e o conselho teve uma relevância pra mim maior do que teria, talvez, se eu não tivesse morando longe da minha família assim**, porque era a fonte que eu tinha além de mim mesma pra olhar além, fora de mim, pra aquela situação (§2. GDD1 - Bruna)

A partir do relato de Bruna antes e depois de frequentar presencialmente a universidade, entendemos que o papel do grupo de pares ganha uma dimensão maior como possível fonte de apoio e conselhos, ao menos neste contexto universitário específico em que a maioria das estudantes estão longe fisicamente de suas famílias. No mesmo grupo de devolutiva dos dados, Luana também relatou essa percepção:

Com certeza **o papel das amigas toma uma outra dimensão**, a gente passa a ter ali nos nossos amigos e amigas uma espécie de porto seguro mesmo, uma vez que a gente não tem ali o nosso núcleo familiar pra nos amparar nos momentos que a gente precisa, e acho também que a gente passa a resolver problemas juntos, né, então com certeza as amigas, elas passam pra um outro patamar, assim, fundamental e acho que isso interfere muito também em todo o nosso desempenho na universidade e profissionalmente falando também (§1. GDD1 - Luana).

No contexto específico da Universidade A, em que muitos e muitas estudantes se mudam de cidade para realizar o curso de graduação e assim, se distanciam fisicamente de suas famílias, essa parece ser uma variável importante no sentido de enfatizar ainda mais o papel que as amigas, amigos e colegas podem ter na questão da prevenção e apoio em situações de violência. Tendo em vista o que, em geral, é mais provável que uma pessoa que sofreu violência compartilhe sobre o ocorrido com uma amiga ou amigo próximo (BANYARD *et al.*, 2010), quando é associada também a questão da distância das famílias, o apoio das amizades se torna ainda mais fundamental. Neste sentido, o apoio da rede informal na universidade teria as amizades como eixo central.

Para sintetizar os elementos transformadores e excludentes referentes à temática de apoio informal, apresentamos o Quadro 7, abaixo:

QUADRO 7 - QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA REDE DE APOIO INFORMAL

<b>Tema: Apoio da Rede Informal</b>	
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
a) Grande apoio de organização estudantil (criada para acolher vítimas e dar informações por perceber quase não ter apoio no formal); (sem exposição da vítima/agressor) (9 menções); b) Importância de apoiar colega, informar sobre caminhos formais e respeitar escolhas da vítima (3 menções); c) Conversa com amigas da república sobre cuidados e o que fazer para prevenir violência foram importantes (3 menções); d) Grupos estudantis se posicionaram explicitamente contra uma situação de violência dentro da organização (3 menções); e) Mulheres da família como rede de apoio importante no acolhimento e diálogo sobre relacionamentos tóxicos/violentos (conselhos são influentes) (3 menções); f) Organização estudantil no suporte às vítimas ajuda na ponte com universidade, antes distante (2 menções); g) Importância de estar junto com amiga ou amigo em festas para evitar violência (2 menções); h) Sentir acolhimento do grupo já é uma grande ajuda em situações difíceis (2 menções); i) Importância de postura ativa de testemunha em caso de machismo; j) Percepção de que estar acompanhado de colegas/amigues pode não evitar o assédio, mas pode apoiar de alguma forma;	a) Mesmo com boas intenções, certas tentativas de ajudar colega/amiga podem piorar situação, culpabilizar vítima, ou piorar por não saber como ajudar (Ex.: ser rude, não respeitar escolha da vítima) (3 menções); b) Por vezes, certas providências de estudantes para lidar com os casos acarreta em “estudantes julgando estudantes” (2 menções); c) Não saber o que fazer para ajudar colega em situação de violência (3 menções). d) Revitimização que pessoa sofre por exposição do caso entre colegas de curso (informação vai passando); e) Estudante relata que, além do grupo acolhedor, vítima recebe pouco apoio em geral e há culpabilização da mesma; f) Existência de retaliação contra grupo acolhedor ao apoiar vítima; g) Estudante tem percepção de que o fato de estar com amizades em um local não necessariamente protege totalmente contra situações de assédio/violência; h) Existência de receio em intervir em situação de violência, por riscos envolvidos; i) Situação de lidar com assédio sexual na universidade ficou somente entre estudantes; j) Família ocasionalmente também pode justificar violência;

<p>k) Ter uma rede de apoio informal facilita muito o difícil ato de denunciar ou ir p/ hospital (informações e acompanhamento);</p> <p>l) Importante apoiar vítima mesmo quando não é amiga;</p> <p>m) Vontade de ajudar/apoiar e fazer o que está ao alcance, sem se colocar em risco, mesmo que não seja pessoa conhecida;</p> <p>n) Percepção de importância de pessoas se ajudarem para apoiar uma vítima; recomendação de não intervir sozinha em situação diretamente;</p> <p>o) Importância de indicar quando percebe que amiga está em situação abusiva;</p> <p>p) Importância de alertar amigos/as que estejam sendo abusivos/as com alguém também. É uma ajuda a ambas as partes;</p> <p>q) Grupo de amizade (meninos e meninas) com atitudes solidárias que ajudam a prevenir violência;</p> <p>r) Apoio de amiga em situação difícil da vida e de relacionamento foi fundamental para superação;</p> <p>s) Em sua visão, grupo de apoio de meninas em festas ajuda a prevenir violência (para ajudar a ir embora, ajudar se estiver bêbada etc.);</p> <p>t) Importância de colegas apoiarem a vítima e explicitar que culpa é do agressor, não da vítima;</p> <p>u) Importante apoio emocional de amigos em episódio de desqualificação profissional por ser mulher;</p> <p>v) Ir acompanhada ao metrô de noite após aula deu maior sensação de segurança;</p> <p>w) É mais fácil conversar sobre as situações de violência com outras e outros estudantes;</p> <p>x) Vínculo com docentes para conversar sobre questões pessoais como relacionamentos.</p>	<p>k) Dificuldade de aconselhar amiga sobre relação tóxica por conta de possível descrença/afastamento;</p>
<b>25 elementos, 43 menções</b>	<b>11 elementos; 16 menções</b>

Como podemos observar, os elementos transformadores superam em grande quantidade os elementos excludentes no que diz respeito ao papel da rede informal, principalmente do grupo de pares, em relação à prevenção da violência de gênero na universidade. A partir do diálogo com as estudantes foram identificados 25 elementos transformadores, e vários deles mencionados mais de uma vez, totalizando 43 menções. Em contrapartida, apareceram 11 elementos excludentes, mencionados 16 vezes.

Dos elementos transformadores, destacamos fortemente o que foi identificado sobre o papel do grupo de pares como possível fator de proteção contra a violência, de diferentes formas: como primeiro canal de conselho no caso de relacionamentos; no acolhimento e orientação em casos de violência; no acompanhamento em festas e atividades noturnas para evitar estar que colega fique isolada e exposta a riscos; na possível intervenção ao testemunhar uma situação de risco ou de violência. Destacamos também, no contexto específico da

Universidade A, a atuação das organizações estudantis, uma voltada diretamente para ser uma rede de apoio às estudantes em situação de violência. Este elemento foi indicado por elas como algo muito positivo e importante para a proteção das estudantes universitárias.

Como elementos excludentes, destacamos a questão de que muitas vezes os pares não sabem como ajudar uma estudante em situação de violência ou oferecem um apoio ineficaz, mesmo com boas intenções. O receio de intervir em uma situação de violência, devido ao risco ou à possível retaliação também é algo a se destacar nos elementos excludentes, o que reforça a importância de programas como o *Bystander Intervention* e a proteção a quem apoia a vítima, como já mencionamos anteriormente.

#### 5.1.4 – Rede de apoio formal

Esta categoria foi estabelecida a partir da leitura dos dados, referindo-se às ações institucionais vivenciadas pelas participantes que podem ou não contribuir para a prevenção de violência de gênero no contexto universitário, na visão delas. Vale dizer que os elementos classificados dentro desta categoria se referem tanto às medidas paliativas (ações tomadas após episódio de violência), quanto preventivas (ações para evitar casos de violência).

Durante as falas, algumas participantes trouxeram aspectos sobre vivências anteriores à universidade, como no Ensino Médio. Tais aspectos também foram considerados na análise, por entendermos que a prevenção de violência é algo importante de ser trabalhado em todos os níveis educativos.

Um ponto que emergiu a partir do diálogo com as estudantes de forma importante foi a dificuldade que existe para que as estudantes possam formalizar uma queixa/denúncia de violência de gênero na universidade. Essa dificuldade, segundo elas, se dá por diferentes motivos, mas o central seria o medo de consequências negativas (exposição, retaliação), aliada à sensação de impunidade. Durante o primeiro grupo de discussão, Ester e Bruna refletiram sobre tal questão:

Eu **acho muito difícil de chegar no ponto de denunciar mesmo** (...). Aí, eu falo que, se eu sofresse um abuso na universidade, dependendo da pessoa, eu dificilmente denunciaria, porque **eu ficaria com medo de sofrer retaliação, ainda mais de processo e tudo mais**. E eu acabar perdendo pra uma coisa que eu fui a vítima, no caso, sabe? De eu sofrer por uma coisa que eu já tinha sofrido. Então, o que a gente tenta mesmo, na faculdade, é evitar que aconteça (§17.GD1 – Ester).

Eu acho que algumas das coisas que podem levar a isso [dificuldade de denunciar] é, justamente, isso que você falou, não só sobre a retaliação, mas **sobre a violência sair**

**impune, sabe? Porque ou então a vítima é desacreditada, sabe?** Coisas como perguntas desse tipo, "por que que você deixou acontecer?". Transferir a culpa do agressor pra vítima. Ou então tirar o foco do que realmente aconteceu e levar o foco pra qualquer que seja a concepção da sociedade sobre a vítima. Que não interessa, sabe? O que interessa é que aconteceu um tipo de violência, isso não deveria passar batido (§19.GD1 – Bruna).

A não formalização de denúncia de violência e subnotificação dos casos de violência contra mulher é algo que ocorre de forma geral na nossa sociedade (KIND *et al.*, 2013). No contexto universitário não é diferente. Conforme indica Valls (2016), nas universidades muitas vítimas não denunciam a situação de violência sofrida, contando sobre isso somente a seus colegas, por medo da instituição não levar a sério a questão ou não oferecer apoio efetivo. Por conta de respostas institucionais não efetivas, muitas vezes preferem manter o silêncio sobre a violência sofrida. Ao encontro disso, as participantes da pesquisa também relataram que em seu contexto, em geral as respostas institucionais frente às situações de violência foram consideradas insuficientes. Conforme indicam Luana, Ester e Lara:

Primeiro, a gente não sabe que caminho que a gente tem que fazer. E segundo, que é muito mais fácil a gente se abrir com pessoas que são, ali, do mesmo nível que a gente, né. Estudante se abrindo com estudante. (...) E, talvez, aquele receio de comentar sobre um fato que, dependendo de quem receber esse fato, vai julgar o que aconteceu. E acaba julgando a pessoa que tá relatando, também. Então, isso é um problema. Dando um nome pra isso, talvez seja um receio de levar mais pra frente e aí a pessoa se expor. Então, realmente tem essa questão da gente **não se sentir à vontade pra chegar e relatar algo que acontece desse tipo dentro da universidade. A gente não sente essa liberdade, essa abertura, talvez, um acolhimento** (§7 e 8. RVC – Luana).

Eu acho que esse ponto de receber o apoio da academia, às vezes, dá essa dúvida na gente de, "será que se eu denunciar, eu vou sofrer, eu vou ter apoio? E, se eu denunciar, será que eles não falar que é muito "mimimi", eu que tô errada e tudo o mais?" (§24. GD1 – Ester).

Acho que **a gente sente muito que não vai pra frente isso, sabe. Vai ficar só ali na conversa e não vai acontecer nada.** (...) Então, é uma coisa que dá mais insegurança ainda. Parece que foi em vão o que fez, sabe. É uma situação assim que deixa parecer que a gente denuncia, e aí? Vão dar esse suporte mesmo pra gente? Parece que não, sabe (§22. RVC – Laura).

Em diferentes momentos da coleta de dados, as estudantes relataram exemplos de respostas ineficientes da universidade, em diferentes âmbitos institucionais, como inação diante de denúncias sobre posturas machistas e racistas de um docente, em que somente foram colocados "panos quentes", como exemplificam Raquel e Alice:



Já ocorreram várias vezes denúncias pros coordenadores do curso, mas eles conversam, mas nada... **Isso não é visto como um ato de severidade**, eu posso dizer assim, como algo grave. É algo como: "ah, ele [professor] é assim, ele não vai mudar." Só que a partir do momento que eles tomarem uma decisão mais firme contra ele, eu acredito que vai mudar, sabe? Até a visão de outros professores sobre uma piada, um comentário racista... (...) eu até assisti um filme que falava disso... o diretor da escola começava a passar tudo por debaixo do pano, é mais ou menos o que acontece agora, é um filme retratando a nossa realidade. (...) Aí a universidade enxerga que todo mundo tá reclamando porque ele não é um bom professor, mas também não toma nenhuma atitude pra melhorar isso. Só que isso se repete desde 2012, né? Quando ele entrou na faculdade (§3 e 5. RVC – Raquel).

Porque é uma coisa assim que já aconteceu, a gente se levantou contra isso, a gente foi... a gente chegou na universidade, a gente falou que não tava gostando disso, que tava chateado com a situação e nada foi feito. Então elas [veteranas] realmente avisam que tem um professor ali que é um possível assediador, que já teve casos na faculdade. Então assim, elas já chegam avisando pra gente não correr o risco de às vezes passar por uma situação muito mais desagradável. Mas assim, quando eu escutei isso pela primeira vez eu fiquei assim: "Tá. Então **a gente tem um professor que faz esse tipo de coisa, que importuna as alunas ali e manda foto pelada no grupo do WhatsApp e ele continua dando aula pra gente, como se nada...?**". Nenhum afastamento ali, nem nada foi feito, foi falado sobre? Como assim, né? Eu tenho aula com esse professor nesse semestre toda segunda-feira de manhã (§12. RVC – Alice).

Entendemos que os motivos que as estudantes apresentam sobre o que leva muitas estudantes a não denunciarem a violência sofrida na universidade vai ao encontro do que a pesquisa de Valls e colegas (2016) indica sobre as causas que contribuem para a perpetuação da violência contra mulheres especificamente no contexto universitário, conforme apresentado no capítulo 1. Além das respostas inefetivas, as estudantes no contexto brasileiro também relataram esse clima de hostilidade que pode levar à culpabilização e descrédito da palavra da vítima, e uma naturalização da violência, a partir do qual somente a violência física é considerada de fato como violência.

No diálogo com as participantes, outro elemento que apareceu como uma barreira em relação ao apoio que a rede formal pode exercer é a falta de divulgação sobre os meios formais existentes de apoio em casos de violência de gênero na universidade. Luana e Laura refletem sobre esse limite ainda existente, na visão delas:

Desses casos que eu citei, até onde eu sei, não chegou pra universidade. Chega pros professores, pros coordenadores, mas de maneira extraoficial. Então, eu, particularmente, **não sei o caminho que a gente teria que percorrer pra fazer uma denúncia desse tipo**. Então, talvez seja por conta disso, né. A gente nem tem o conhecimento: "Tá, aconteceu. Pra quem que eu vou?" (§5. RVC – Luana).

Acho legal quando tem, às vezes, mensagens, assim, em algum mural, alguma parede, sabe. "Se acontecer alguma coisa, pode entrar em contato com tal e-mail, com tal telefone, e vir procurar tal pessoa da faculdade". Sabe, às vezes, acho que ainda não é

muito divulgado isso. **Poucas pessoas ainda sabem quem procurar**, de quem ir atrás. Muitas vezes falam numa palestra. Mas lá na palestra tem o quê? 200 pessoas assistindo numa faculdade de 2000, acho que não chega a todos ainda. Às vezes, acho que falta bastante (§18. RVC – Laura)

Percebemos que há uma demanda para que os caminhos institucionais de apoio e de denúncia dentro da universidade, em geral, sejam melhor divulgados para a comunidade acadêmica. Houveram relatos sobre algumas iniciativas para abordar o tema de violência contra mulheres na universidade, por parte da instituição, mas consideradas ainda insuficientes e muito pontuais, como aborda Alice:

Eu lembro que na primeira semana que eu cheguei, a gente teve uma primeira semana pra conhecer a universidade. E eu lembro até que eles chamaram um policial em uma dessas palestras pra falar pra gente sempre andar em grupo, pra gente sempre andar com bastante gente perto, pra gente nunca andar sozinho. Porque infelizmente tinha acontecido o caso de uma estudante aqui na cidade que ela acabou... foi estuprada... e foi achada morta, e ela era estudante da universidade. Então... foi um caso muito sério, na época abalou todo mundo, todos os universitários, as pessoas tinham medo de andar sozinha, as pessoas tinham medo de ir pra faculdade, as pessoas tinham medo de voltar embora. (...) Então eu lembro que nessa primeira semana eles salientaram que era importante a gente sempre estar com pessoas por perto, e tal. **Mas eu achei que foi uma coisa ali não muito aprofundada, sabe? Eu achei que foi uma coisa ali, tipo, “a gente tá falando sobre isso pra não dizer que a gente não falou”, né?** Pra, tipo, não dizer: “Olha, se acontecer alguma coisa e a gente não avisou...”. Mas eu acho que tinha que ser uma coisa muito mais levada à sério. Porque isso é muito importante, não é qualquer coisa que a gente tá falando, a gente tá falando de uma pessoa ali que pode carregar um trauma pra sempre (§9. RVC – Alice).

A fala de Alice aborda um limite que ela enxerga nas ações da instituição em relação à discussão e prevenção da violência no contexto de sua universidade. Em sua fala, também aborda sobre um triste caso que ocorreu há uns anos: uma estudante universitária da universidade A foi morta após tentativa de estupro ao sair do campus. A palestra sobre a qual Alice comenta ocorreu em decorrência desse episódio extremo de violência.

As participantes identificaram vários desafios no que se refere aos limites institucionais ainda existentes na universidade para a prevenção de violência e para lidar com os casos de violência. Ao mesmo tempo, as participantes também identificaram que já existem alguns elementos que entendem como importantes na instituição neste sentido. Algo que apareceu com frequência no relato das estudantes é a existência de disciplinas e de docentes que abordam o tema da violência de gênero em sala de aula, o que consideram que auxilia na aprendizagem de ferramentas para identificar, lidar com a violência, e para acolher as vítimas. Como relatam Alice e Laura:

Eu fiz uma disciplina na [universidade] que é sobre violência de gênero e sexualidade dentro da universidade. (...) **foi bem legal participar dessa disciplina, eu acho que ali a gente aprendeu bastante coisa, a gente aprendeu ali como fazer [para ajudar vítima].** Por exemplo, chega uma vítima de alguma violência, algum abuso, em alguma coisa da universidade, como que você procede, né? E aí a gente pode aprender como fazer. A gente tem que acolher essa vítima. Como que a gente vai acolher essa vítima, sabe? E assim, isso é muito importante. E além disso... É uma disciplina que eu acho que devia ser obrigatório na universidade. Acho que, tipo, você é calouro, você acabou de entrar ali, você devia passar por um “intensivão” ali nas primeiras semanas com uma disciplina dessa, né? (§8. RVC – Alice).

Então, eu acho que é muito importante mesmo esse assunto, quando a gente viu nas aulas, porque a gente [mulheres] é minoria ali, naquele meio. Então, eu acho que foi bem importante esse lado e mais ainda importante porque foi abordado numa sala predominantemente que tem homem só, né. **Ela [a professora], durante a matéria, passou vários seminários sobre violências, enfim.** E um desses temas era sobre violência de gênero (§19. RVC – Laura)

As estudantes reconhecem a relevância que teve para elas discutir o tema da violência de gênero em sala de aula e trazem a importância das iniciativas de docentes em abordar o tema para, inclusive, instrumentalizar os e as estudantes para buscar ajuda e para ajudar possíveis vítimas. Considerando a nossa perspectiva dual da sociedade, entendemos que existem elementos no sistema (da instituição e do próprio patriarcado) que podem desfavorecer a prevenção de violência na universidade, porém, a partir de ações de pessoas e grupos, também ocorrem ações favoráveis à prevenção. Como um exemplo disso, a fala de Bruna e de Luana (que menciona contexto de estudantes longes da família, típico na universidade A) relatam como a ação e o apoio de certos docentes é algo que pode fazer a diferença:

Esses casos que eu dei de exemplo, a violência veio por parte de professores, né? Mas **também existem professores que são como pontes**, então são pessoas que trazem debates legais e você percebe que é uma pessoa que tem consciência e você se sente à vontade pra você falar (...) (§18. RVC – Bruna).

Acho que outro "personagem", entre aspas, que a gente pode falar também nesse contexto [distância da família] são os próprios professores e até alguns funcionários da universidade. No caso do nosso curso, meu e da Laura mais especificamente, os nossos professores, a maioria deles é muito próxima dos alunos e muitas, muitas vezes, eles estendem a mão pra nos ajudar quando a gente precisa sobre vários aspectos da vida mesmo (...), então **no nosso caso especificamente acho que os professores também tem um papel fundamental pra lidar com as situações que aparecem**, e eles também tomam uma outra proporção nas nossas vidas (§3. GDD1 – Luana).

Assim como relata o estudo de Joanpere e colegas (2022), que aborda sobre o contexto universitário na Espanha e a rede de apoio às vítimas, apesar da existência de pessoas na universidade que exercem o assédio e violência, ou protegem o agressor, também existem

professores e professoras que apoiam estudantes que tenham passado por violência e são “como pontes”, como expressou Bruna. Certas ações de docentes e funcionários podem contribuir para a transformação desse contexto e para a prevenção de violência na universidade, apesar dos limites que podem encontrar dentro da instituição.

Por fim, um elemento que também foi visto como positivo por uma estudante, a Monica, refere-se ao recente serviço criado no contexto de sua universidade (universidade A), de acolhimento às vítimas de violência sexual:

As vítimas tiveram apoio dos órgãos que foram criados agora na faculdade. Tem o [nome do serviço], por exemplo, que é de apoio à violência contra mulher. E de gênero, acho que no geral. Enfim, então, **a gente vê apoio mais desses órgãos, que foram criados recentemente, por pressão mesmo dos alunos, sabe?** (§13. GD1 - Monica).

Vale dizer que o serviço ao qual Monica se refere foi criado em sua universidade no ano de 2019 e, no momento da coleta de dados com as participantes, outras estudantes da mesma universidade relataram desconhecer o órgão. Entende-se que pode ser por uma questão de falta de divulgação do serviço, como já abordado como um limite no apoio da rede formal, e também por conta dos anos de ensino remoto durante a pandemia por Covid-19 (2020 e 2021), o que pode ter dificultado que as e os estudantes tivessem acesso a este tipo de serviço.

No Quadro 8, abaixo, sintetizamos os elementos transformadores e excludentes referentes ao apoio da rede formal em relação à violência de gênero.

QUADRO 8 - QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA APOIO DA REDE FORMAL

<b>Tema: Apoio da Rede Formal</b>	
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
a) Disciplina realizada na universidade ajudou a ter ferramentas para acolher vítimas (4 menções); b) Docentes de disciplinas na universidade e Ensino Médio abordavam e discutiam temas importantes como violência em sala de aula, tinha abertura para diálogo; (2 menções) c) Apoio de órgão de acolhimento às vítimas na universidade, criados por pressão de estudantes.	a) Dificuldade de fazer denúncia na universidade por medo de exposição, retaliação e impunidade/falta de apoio e efetividade (5 menções); b) Inação por parte da universidade em situações de conhecimento sobre assédio/violência (“panos quentes”) (5 menções); c) Falta conhecimento/divulgação sobre apoio formal da universidade em casos de violência (2 menções); d) Não posicionamento explícito da instituição contra a violência - coletivos muitas vezes não tiveram apoio da instituição; e) Geralmente, informação sobre ocorrência de violência chega somente de forma extraoficial a docentes e coordenações de curso; f) Palestra inicial sobre segurança no campus ao ingressar foi insuficiente.
<b>3 elementos; 7 menções</b>	<b>6 elementos; 15 menções</b>

Pelo Quadro acima vemos que os elementos excludentes superam os elementos transformadores no que se refere ao apoio da rede formal, no contexto universitário. Dos elementos excludentes, destacamos o fato de que, por diferentes motivos, a denúncia formal se torna difícil no contexto universitário, como o medo de retaliação e a sensação de impunidade. Também destacamos a falta de divulgação dos caminhos formais de apoio e denúncia de violência e o não posicionamento explícito da universidade contra a violência como barreiras encontradas no contexto universitário para a prevenção de violência. Não houve menções sobre formações e treinamentos voltados para a intervenção em favor da vítima de quem testemunha uma situação de risco ou violência.

Destacamos como elemento transformador o papel que disciplinas que abordam violência de gênero podem ter nesse contexto. Sobre tal questão, Bachega e colegas (2019) indicam a importância que tem disciplinas de graduação que abordam a temática da prevenção de violência na formação de futuros profissionais, baseando-se em evidências científicas e no debate internacional sobre o tema. Prezensky e colegas (2018), em revisão sobre o tema, também encontraram que a formação curricular sobre violência de gênero na universidade amplia os conhecimentos sobre o tema, pode ajudar a diminuir a violência e melhorar o

atendimento na instituição. Docentes como possíveis pontos de apoio para as estudantes também é destacado como algo transformador, mesmo diante dos limites institucionais.

O papel do serviço de acolhimento às vítimas de violência sexual na universidade também apareceu como potencialmente transformador, corroborando o que indica Valls e colegas (2016) sobre ser fundamental a criação, dentro da universidade, de espaços de suporte e assistência às vítimas para superar a violência contra a mulher no contexto universitário.

### 5.1.5 - Atração e Relacionamentos Afetivo-Sexuais

Esta quarta categoria temática foi criada a partir do diálogo com as estudantes, no intuito de compreender se e como o padrão de atração e as preferências nos relacionamentos afetivo-sexuais podem ser afetados pelo grupo de pares e amigas, no contexto da universidade. Essa categoria possui estreita ligação com a categoria de pressão dos pares/discurso dominante coercitivo, mas foram mantidas como categorias separadas para que esta possa aprofundar um pouco mais sobre a questão da atração pela violência e formas de superá-la.

Um aspecto que se sobressaiu no diálogo com as estudantes, principalmente no segundo grupo de discussão (todas as estudantes da Universidade A, de cursos majoritariamente masculinos), foi a reflexão sobre se tem algo que pensam que pode influenciar na sua atração e preferências afetivo-sexuais. Ao realizar essa pergunta às participantes, houve um bom tempo de silêncio e reflexão. Alice, primeiramente, respondeu: *“Nossa. Eu não faço ideia... Isso é preocupante, na verdade. Cara, mano... Não sei!”* (§7.GD2 – Alice). As demais participantes concordaram com Alice. Após mais algum tempo de reflexão em silêncio, Laura comentou que pensa ter influência externa, como a família e a mídia:

Eu acho que algo que influencia muito é o ambiente mesmo que a gente... o **ambiente familiar**, acredito primeiro. Nossa formação quando criança ou o que a gente vivenciou na escola e que a gente escutou muito e enfim eu acho que, principalmente, na nossa década aqui. **Acho que muitas questões midiáticas, talvez. O que a gente costuma assistir ou escutar, gostos musicais**, gostos... enfim de filmes acho que talvez. Não sei, não sei... Acho que externo pensaria mais isso mesmo e o que a gente vai vivenciando mesmo no nosso dia a dia sabe? Para mim lembro um exemplo assim de pautar só uma relação heterossexual porque eu estudei numa escola adventista. Então lá relação homossexual não existe. (...) Basicamente até então a minha cabeça era, vamos dizer, não tinha outro mundo a não ser aquilo. Não existia outro tipo de relação, até que, vamos dizer, conheci outro mundo. Aí comecei abrir e a pensar sobre, sabe? (§8.GD2 – Laura).

Ao pensar sobre a questão de sua orientação sexual, Laura identifica como influências externas condicionaram e pautaram por certo tempo suas relações, antes da universidade. Na

continuidade ao diálogo, Alice traz reflexões sobre o que poderia influenciar na sua atração, indicando o papel que as amigadas podem ter neste âmbito:

Olha, eu acho que eu respondo essa pergunta ao contrário. Porque, assim, **o que influencia às vezes você a ficar alguém acho que pode ser muitas coisas**, parando para pensar. Às vezes a pessoa, ela é legal, essa pessoa conversa bem, se você está afim, se a pessoa também está afim, mas uma coisa que eu aprendi na faculdade é o que também pode influenciar a não ficar com a pessoa. Porque, às vezes, principalmente se a gente for parar para pensar nesse lance de amizade que a gente está conversando... Vou dar um exemplo, eu cheguei em 2020, mas a Luana e a Laura já estão aqui desde 2018. Se a gente sabe que tem alguém que dentro da faculdade teve um posicionamento babaca com alguma menina, a gente sabe que algum cara não foi muito certo em alguma atitude dele... **A gente fica sabendo e a gente é orientada a passar bem longe, entendeu?** “Ah tipo, tal pessoa estava numa festa e a menina falou que não queria, ficou insistindo, ele continuou jogando isso para frente, não respeitou a vontade dela”. A gente já fica ciente, a gente conversa e tal com a pessoa, mas se chegar nesse nível a gente já sai fora. Sabe? Isso é uma coisa que eu percebi bastante que acontece. Pra gente é uma coisa que rola mesmo na amizade de você alertar a pessoa. “Olha, toma cuidado com isso. Não é tão legal”. Acho que isso acontece bastante (§9.GD2 – Alice).

Neste momento, a pesquisadora pergunta se as participantes pensam que este tipo de fala e conselho costuma mudar a atração que sentem por alguém e Alice responde:

Ah, eu só queria falar que para mim muda. Se a gente sabe que a pessoa fez alguma coisa, muda muito porque a gente sabe, tipo, se a pessoa não teve respeito com alguém dificilmente ela vai ter com você também. Não que as pessoas não possam mudar, mas assim a gente fica sempre com um pé atrás e receoso com isso (§10. GD2 – Alice).

As demais participantes do grupo de discussão também concordaram que a atração muda se alguma amiga indica que uma pessoa já foi sacana com outra. Neste sentido, tanto no grupo quanto nos relatos comunicativos, esta questão de como a opinião e o conselho das amigas costumam influenciar na forma como elas enxergam alguém para se relacionar foi um elemento que apareceu fortemente entre as estudantes, como relata Laura, no relato comunicativo:

Acho bem importante [opinião das amigas para ficar com alguém]. É importante que, muitas vezes, tem essas visões de fora, né. Porque, às vezes, você tá ali com a pessoa, a pessoa meio que tá te xingando, vamos dizer assim. Tipo, transmite pra você uma coisa, mas você fica ali porque você também tá fixada com aquela pessoa. Mas, as pessoas vendo por fora é outra coisa que tá acontecendo. **Sempre há troca aqui em casa com as meninas sobre isso**, sobre: "Ah, tal pessoa, o que que você acha dela?" não sei o quê, enfim. E eu **acho muito importante a opinião delas**, assim. Eu relevo bastante. Eu acho que altera sim um pouco [visão sobre a pessoa] (§10. RVC – Laura).

Aconteceu recentemente, inclusive. Aí minhas amigas: "Não, Laura, essa menina é muito sacana, desencana. Não, não vai para frente". Aí, eu parei para pensar e falei: "Nossa, realmente, ela fala umas coisas assim, que não... meu Deus, não. Não dá". Aí, já era. Eu repensei. (§12. RVC – Laura).

Essa influência que a conversa com o grupo de pares pode ter na atração e escolhas de meninas jovens, reconhecida pelas estudantes participantes, foi descrito em pesquisas internacionais prévias (PULIDO *et al.*, 2014; RACIONERO *et al.*, 2021). De acordo com o resultado de Racionero e colegas (2021), a mudança na preferência de meninas – começar a se interessar ou perder interesse por alguém está associada ao tipo de fala que o grupo de pares tem sobre essa pessoa, e vinculada à linguagem do desejo. É principalmente através das interações verbais que os pares se influenciam sobre seus relacionamentos afetivo-sexuais, inclusive através do discurso dominante coercitivo (explorado na segunda categoria desta seção), associando a atração a meninos agressivos, principalmente em relações casuais. Por outro lado, os estudos também indicam que o discurso do grupo de pares também pode ser um fator protetivo e um elemento de transformação ao ajudar a identificar a violência (RACIONERO *et al.*, 2021), ao mudar crenças excludentes que vinculam o amor à violência (ELBOJ-SASO; IÑIGUEZ-BERROZPE; VALERO-ERRAZU, 2020), e ao ajudar a desassociar o desejo de alguém que seja de perfil dominante (PULIDO *et al.*, 2014).

Consideramos que os relatos das estudantes sobre a relevância que tem as falas das amigas para deixarem de se interessar por alguém considerado “sacana” aproxima-se do que Pulido e colegas (2014) encontraram também em sua pesquisa sobre a capacidade da conversa entre amigas diminuir a atratividade de garotos que não tratam bem as meninas, sendo essa influência uma importante fonte de transformação.

Como parte do diálogo sobre a questão da atração e dos relacionamentos afetivo-sexuais, especificamente no segundo grupo de discussão, foi apresentado às estudantes um trecho do livro “Amor na Sociedade do Risco”, de Jesus Gómez (2004), sobre a questão social do amor e da atração. A partir do trecho, Diana e Alice refletiram:

Eu acho que realmente é muito sobre o social [amor/atração]. (...) Tudo depende de que ambiente na sociedade você está inserido, mas **de um modo geral, a sociedade pauta o amor como se ele devesse ser violento ou pauta como se relacionamento fosse prisão** e geralmente o papel social de cada pessoa em relacionamento é muito bem estabelecido. (...) É uma construção social que não é uma coisa de uma pessoa, duas pessoas. É uma coisa que já vem de muito tempo e aí a gente está tão inserido nisso que às vezes a gente não consegue perceber o quanto isso é problemático assim (§21. GD2 – Diana).

Ah, eu ia falar exatamente isso, que foi exatamente o que você perguntou da primeira vez. A gente ficou assim “ah, não sei. O que será que chama atenção?!”. Às vezes a gente não percebe, mas é exatamente isso (§22. GD2 – Alice)



Em relação às falas de Diana e Alice, ressaltamos alguns pontos de discussão. Há um reconhecimento de que através da socialização vamos internalizando certas crenças e padrões e por vezes, não nos damos conta. Alice comenta que quando apareceu no diálogo pela primeira vez esse questionamento sobre o padrão de atração, ela e as demais estudantes refletiram que é algo que raramente pensamos sobre. Como nos ajuda a pensar Gómez (2004), internalizamos as interações sociais que vamos tendo ao longo da vida – muitas vezes associando atração à violência – e não nos damos conta mais que certas crenças e comportamentos são sociais. Que a atração e o amor também são sociais. Como exemplo, a estudante Diana traz a crença de que o amor geralmente é vinculado à violência e mais, de que o amor romântico seria uma “prisão”.

Este elemento também apareceu de outra forma na categoria “Pressão dos Pares/Discurso Coercitivo Dominante”, mas novamente destacamos nesta categoria relacionada à atração e aos relacionamentos afetivo-sexuais por diretamente relacionar-se com o que apresentamos no capítulo 2 sobre a atração pela violência (GÓMEZ, 2004). Estudos indicam que há uma série de ideias falsas difundidas a respeito do amor romântico, como: somente nas relações estáveis ocorre a violência, um relacionamento estável é menos livre e menos atraente (PUIGVERT *et al.*, 2019; TORRAS-GÓMEZ *et al.*, 2020). Por vezes, os e as jovens são pressionados a não terem uma relação estável para terem relações supostamente mais “livres”. Em realidade, já é indicado que a violência não depende do tipo de relação (estável ou pontual), mas sim do parceiro e parceira que se tem (PUIGVERT *et al.*, 2019). Também é visto que a violência em geral é mais comum e mais naturalizada em relações pontuais do que estáveis. E a socialização na atração pela violência pode internalizar a crença de que relações estáveis não podem ser atraentes, o que consideramos ter sido reconhecido e problematizado também pelas participantes desta pesquisa.

Ainda no diálogo sobre a questão social da atração e do amor, a estudante Luana trouxe uma reflexão no segundo grupo de discussão referente ao papel da mídia na socialização e também da importância de interações que ela teve na universidade para poder refletir e escolher melhor suas ações no cotidiano:

Pegando o gancho que a Diana falou sobre a influência da família, eu concordo que a família tem muita influência, mas hoje em dia, a gente tem muita influência da internet. A gente acaba escolhendo alguns perfis de pessoas para gente seguir. E perfil eu não quero dizer perfil do Instagram, perfil do Facebook, mas perfis de várias pessoas que têm alguma coisa em comum. Então, por exemplo, a gente aqui faz [o curso X]. Chegou em um momento da minha graduação ali **que, por conta do convívio social que eu tinha com as demais pessoas do meu curso, com as meninas do meu curso, com as professoras que davam aula no meu curso, a gente acaba por seguir pessoas e se inspirar em pessoas, mulheres no caso, que lutam**

**diariamente pelo direito delas.** E fazem ser reconhecidas. Então, por mais que eu tenha essa bagagem que venha da minha família, essas coisas que a gente acaba internalizando ali na nossa infância, na nossa pré-adolescência, quando a gente chega num ambiente onde a gente pode ser quem a gente quiser, onde a gente pode seguir quem a gente quer, enfim a gente se depara com essas situações, com esses momentos de escolhas. Quem eu vou ficar consumindo o dia inteiro ali na internet? Quem eu vou ficar acompanhando ali todo dia na internet? Quem eu vou me inspirar? **A gente acaba tendo esses exemplos também dependendo do ambiente que a gente escolhe para, como eu posso dizer, para seguir a nossa jornada fora de casa também** (§23.GD2 – Luana).

Essa fala de Luana traz reflexões sobre a possibilidade de socialização ao longo da vida, no sentido de estarmos sempre aprendendo a partir das nossas interações e como, também, interações positivas nos ajudam a escolher melhor e a não tolerar a violência. No caso, Luana destaca o papel de amigas e docentes com quem convive na universidade. A participante também reflete sobre a importância e a possibilidade de se escolher o que se consome através das mídias sociais, pois isso tem uma influência na formação de concepção de relacionamentos, e nas escolhas de vida de uma forma geral.

Outro ponto que ressaltamos no diálogo com as estudantes também é a discussão sobre frequentar eventos em certas repúblicas com histórico de casos de violência. Ao comentar sobre a ação do grupo acolhedor existente na Universidade A, que atua em festas com o objetivo de tentar prevenir e apoiar meninas em situação de violência, no relato comunicativo Luana comenta sobre o que pensa que faz as estudantes continuarem a frequentar festas nessas repúblicas:

Muitas pessoas vão [nessas festas] sem saber do histórico do lugar. Então, isso é um ponto. Um outro ponto, acho que tem muita questão do seu círculo de amigas. Porque, assim, se eu tenho círculo que não costuma frequentar uma festa dentro dessas repúblicas, então eu não vou. Porque o meu círculo de amizade não vai. Então, o que que vai fazer lá? O que é o meu caso. O meu círculo de amigas, as pessoas que eu gosto de sair junto e tal, eles não têm esse costume de frequentar essas repúblicas. E quando eles optam por ir na festa e tudo mais, eu tenho comigo os meus princípios e eu não vou. E, então, **tem muito essa questão de onde os meus amigos estão, provavelmente é onde eu estarei também**, dependendo do histórico do lugar. Mas acho que tem muito essa questão das influências dos nossos círculos de amizade. E, aí, também, tem um outro contexto que a questão das meninas que tão chegando na faculdade. Das bixetes que não conhecem as pessoas, que não conhecem as repúblicas, né. E, às vezes, elas são levadas pra esses lugares sem saberem o que já aconteceu (§11. RVC – Luana).

Luana indica que a “atração” por frequentar festas em repúblicas com histórico de violência se daria, principalmente, por influência das amigas. Isso é um ponto a se destacar, uma vez que os estudos indicam que ter amigas que normalizam a violência é um fator de risco para engajar-se em relações violentas (LEADBEATER *et al.*, 2008). Por outro lado, como

indica a estudante, o círculo de amigas também pode ajudar a evitar frequentar certos lugares onde se tolera a violência. Também como indicam Leadbeater e colegas (2008), Santos e Murta (2016), adolescentes e jovens que possuem um círculo de amizade que desaprovam atitudes violentas são menos propensas a se engajarem em namoros violentos (SANTOS; MURTA, 2016; LEADBEATER *et al.*, 2008). A partir disso, entendemos que ter amigas que rejeitam frequentar lugares onde sabidamente as pessoas ali toleram a violência de alguma forma, pode ajudar a prevenir situações de risco para as estudantes.

Como sistematização dos elementos transformadores e excludentes desta categoria, apresentamos o Quadro 9:

QUADRO 9 - QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA ATRAÇÃO/RELACIONAMENTOS AFETIVO-SEXUAIS

<b>Tema: Atração/Relacionamentos afetivo-sexuais</b>	
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>
a) Atração/preferência pode ser alterada a partir de opinião/conselhos de grupo de amigas (8 menções); b) Importância de aconselhar/alertar amigas sobre possíveis relações ruins (3 menções); c) Estudante identifica que fatores externos e vivências cotidianas influenciam na atração afetivo-sexual – construção social (2 menções); d) Círculo de amizade influencia positivamente a não frequentar certas festas e lugares onde é comum o assédio/atitudes machistas; e) Interações em ambientes diferentes auxiliaram estudante a “ampliar visão” sobre relações afetivo-sexuais (questão da orientação sexual); f) Apesar de ter “internalizado” certas influências consideradas ruins durante infância e adolescência, em sua visão, estudante relata mudança na sua atração/preferência sexual após interação com mulheres consideradas inspiradoras na universidade (estudantes e professoras), que a respeitavam e faziam-na se sentir livre para ser quem é.	a) Preocupação por não fazer ideia no que influencia em sua atração afetivo-sexual pelas pessoas – nunca ter pensado sobre isso (2 menções); b) Percepção de que em geral há atração por festas de “risco” por: desconhecimento sobre histórico de festas e influência círculo de amigas; c) Estudantes mulheres ingressantes geralmente são “levadas” a estas festas; d) Estudante considera que vivências anteriores à universidade “limitaram” suas possibilidades de exercício da sexualidade; e) Percepção de que socialmente amor é pautado como algo limitador (“prisão”); f) Estudante considera que, por vezes, certas crenças comuns são internalizadas e não mais questionadas.
<b>6 elementos; 16 menções</b>	<b>6 elementos; 7 menções</b>

A partir do quadro-síntese, vemos que são 6 elementos transformadores e 6 os elementos excludentes, porém com maior menção aos primeiros, principalmente no que diz respeito ao papel positivo que tem a opinião e os conselhos de amigas e colegas na transformação da atração e escolhas afetivo-sexuais. Como visto, a partir dos estudos entendemos que o discurso

dominante coercitivo pode coagir a atração e a escolha no sentido do envolvimento com pessoas de perfil dominante. Entretanto, assim como também mostra a literatura, foi possível visualizar, também nesta pesquisa, a influência positiva das interações entre pares no sentido de evitar preferências por perfis dominantes.

Destacamos também como elemento transformador a possibilidade que a reflexão e o diálogo com outras pessoas geram de repensar preferências e escolhas afetivo-sexuais na direção da não violência. Inclusive na mudança de escolha por frequentar lugares historicamente envolvidos com casos de agressão, como certas repúblicas no contexto das participantes.

Em relação aos elementos excludentes, destacamos a preocupação por comumente não refletir diretamente sobre o que interfere na atração e escolhas nos relacionamentos afetivo-sexuais. Também a presença e a internalização de crenças excludentes presentes na socialização das estudantes, conforme relatado por elas.

### 5.1.6 – Clima/Cultura do campus

A última categoria criada a partir do diálogo com as estudantes refere-se ao clima e à cultura do campus, gerada a partir dos relatos de Luana e Laura, que dizem respeito especificamente ao ambiente do campus da Universidade A. No caso desta categoria temática, focalizaremos o aspecto relacionado a como as e os estudantes relacionam-se uns com os outros nesse contexto da universidade, aliada a sensações compartilhadas de segurança ou desproteção no ambiente de seu campus.

Um elemento identificado a respeito deste tema é a percepção de que existe uma cultura de solidariedade entre as e os estudantes no cotidiano universitário e que isso ajudaria a evitar a atração e o envolvimento com padrões de masculinidade dominantes ou agressivos, como relata Luana:

Aqui, a maioria [dos meninos] tem esse costume de ter esse lado mais protetor com as meninas. Não sei se é uma coisa com segundas intenções... Ou se é só por ter um cuidado mesmo ali e tal. Então, aqui a gente tem essa questão dos meninos. A maioria deles, ainda bem, eles têm seu lado protetor muito, muito presente. **A gente sente muito essa proteção deles.** Eu mesma, né. A gente faz parte do curso [X]. É um curso que a grande maioria da sala, 90% da turma é homem. Então, pelo menos os meninos da minha sala, a maioria deles que eu conheço têm esse lado protetor muito, muito presente. **E é um lado protetor na amizade.** Então, talvez, isso é uma coisa que também favoreça a atração das meninas pelos meninos aqui (§22. RVC - Luana).

A partir desse relato, identificamos que, ao menos na visão da estudante Luana, a atração em seu contexto universitário se dá, em geral, por meninos com comportamentos mais igualitários e solidários. Conforme apresentado no item 5.1.3 (apoio da rede informal), a questão dos comportamentos solidários e de amizade dos meninos no contexto da universidade A também foi ressaltada pela participante Alice.

Luana também relata sobre um clima de solidariedade entre as meninas do curso, especialmente gerada a partir de ações que as veteranas realizam para ajudar as estudantes ingressantes, inclusive na questão de relacionamentos afetivo-sexuais:

Uma outra coisa também que favorece isso [não se atrair por meninos violentos], é justamente essa rede de apoio que as meninas têm e a gente acaba falando: "Ó, essa pessoa já fez isso." Então, geralmente, as meninas acabam ficando com um pé atrás ou elas se afastam. Então, geralmente, as veteranas já "dão as cartas" pras meninas que tão chegando, entendeu? Às vezes, a menina pode até ficar impressionada por um menino que não vale nada e tudo mais. Só que, principalmente, quando as meninas são de república ou já tem um grupo ali estabelecido, ou treina na atlética e tal, e a gente percebe que "ah, tá saindo com fulano e tal" a gente já chega e dá esse toque: "Ó, essa pessoa já fez isso, isso, isso. Toma cuidado e tal". **Então, aqui, justamente por conta dessa rede de apoio que a gente tem, que é uma cultura muito forte do campus, acho que a gente evita bastante, também, esse tipo de relação.** Pelo menos, eu falo, assim, mais especificamente no curso de [X], né. Que é a realidade que eu vivo mais intensamente. Não sei muito bem como que isso funciona nos outros cursos. Porque, daí, isso tem a particularidade ali do meu curso ser majoritariamente composto por homens. Então, a gente tem muito essa cultura. E, aqui, por ser um campus relativamente pequeno, se a gente comparar com outras universidades, a gente tem muito essa vantagem de todo mundo conhecer todo mundo. Então, a gente acaba puxando o histórico muito fácil de todo mundo. E aí, é fácil a gente tirar algumas conclusões pra que erros não se repitam. **Então essa rede de apoio é realmente muito importante e eu vejo isso muito presente aqui** (§23. RVC - Luana).

A partir do relato de Luana, entendemos que os conselhos e alertas que as estudantes veteranas dão para as estudantes ingressantes sobre pessoas com quem se relacionar (algo visto também na categoria sobre apoio informal) e o clima de solidariedade que envolve seu curso, podem favorecer a atração por comportamentos igualitários e evitar relações violentas. Isso é considerado um elemento transformador, tendo em vista nossa socialização majoritariamente pautada na atração pela violência. Vale considerar que, como diz Luana, isso ocorre no contexto de seu campus da universidade A, que tem algumas especificidades, como ser um campus relativamente pequeno e onde é mais fácil das pessoas conhecerem umas às outras.

Ainda sobre a questão da solidariedade, a partir do relato consideramos que há uma ênfase no papel que a solidariedade feminina tem para as estudantes, no que diz respeito tanto à proteção para evitar relações não saudáveis, mas também no papel do vínculo como apoio e

sensação de proteção. Uma ferramenta que, segundo Luana, facilita a rede de solidariedade entre as meninas é um grupo de apoio virtual criado pelas estudantes veteranas:

Tem também um grupo no "Facebook" que chama "**Mina ajuda mina**". Todas as meninas que já passaram por aqui ou que tão chegando agora, a gente já coloca todo mundo no grupo, as bixetes e tal. Porque é ali que a gente se ajuda assim: "Ah, pessoal, passei em tal rua, tinha um cara estranho. Não passem por lá" ou "Pessoal, preciso ir no mercado, tem alguém para ir comigo?", ou não sei o quê. Enfim, então assim, esse grupo também funciona como uma rede de apoio. Foi uma das coisas que mais me chamaram atenção. Porque, realmente, **é uma sensação que você não tá sozinha**. Se você precisar, você vai ter alguém com quem contar ali, em algum momento (§14. RVC – Luana).

Outro ambiente em que sentem fortemente a solidariedade feminina, destacado por Luana e também por Diana, são os contextos dos treinos esportivos femininos que frequentam na universidade:

Eu também me sentia muito, muito segura quando a gente ia pra algum treino feminino. Então, seja um treino de futebol, futsal, basquete, handebol. Qualquer treino que envolvia um time feminino, que a gente ia junto, voltava junto. Tinha aquele negócio de: "Avisa quando você chegar". "Não, vem que eu vou te dar carona." Essa rede de apoio, uma apoiando a outra, eu me sentia muito segura também. Principalmente, na época que eu era bixete, foi um dos momentos que eu mais me senti segura. Porque foi um negócio muito forte, assim. **Foi onde eu vi que: "Nossa, as mulheres aqui se reúnem pra ajudar umas às outras."** E o legal disso é que **virou uma cultura do nosso curso**. Não do nosso curso, mas do campus de maneira geral. Isso virou uma cultura e a gente tem passado isso para as meninas que chegam, né. Tem toda essa estrutura que já vem acontecendo desse formato já faz muito tempo. Acho que desde o começo do campus, talvez (§13. RVC – Luana).

Eu lembro que quando estava para largar [a faculdade], era uma época que estava realmente muito mal. E uma das poucas coisas que me fazia falar "não, você vai levantar, comer alguma coisa decentemente, tomar um banho e vestir uma roupa e vai sair dessa casa e ir à faculdade porque você tem treino". Treinar saltos com as meninas era um dos momentos que mais me fazia me sentir bem assim. Não porque eu estava treinando, era porque as pessoas que estavam naquele ambiente me proporcionavam isso. (...) Parece que eu vi depois da minha experiência com o curso, eu consegui perceber o quanto ter vínculos foi ser meu apoio para coisas. Porque eu acho que se eu não tivesse tido o vínculo que eu tive, eu provavelmente teria jubulado. Tipo **ter vínculos foi realmente a coisa que segurou ali a minha mão e não me deixou "cair" totalmente** (§3. GD2 – Diana)

As falas demonstram a potência do sentimento de solidariedade e da amizade entre as meninas, tanto na questão da proteção contra possíveis violências, mas também na questão do cuidado e do apoio emocional de forma geral. Na relação do grupo de pares, principalmente entre amigas, a solidariedade feminina tem um papel central para uma socialização que ajude a prevenir a violência de gênero. Historicamente, existem crenças de que as relações entre

mulheres são pautadas pela competição e inveja, mas a partir do feminismo entendemos que desde sempre e, a cada dia, as relações entre as meninas e mulheres pode ser pautada na amizade, no cuidado e na solidariedade (FLECHA; PUIGVERT; REDONDO, 2005). Entendemos que o tipo de socialização que as estudantes relatam ter entre suas amigas, a partir de interações de qualidade, também é uma forma de superar a reprodução do patriarcado, como discutido no capítulo 2.

Sobre o clima de proteção ou desproteção em relação à violência sexual que as estudantes sentem no seu contexto universitário, estar dentro do espaço físico do campus e estar com amigos, amigas e funcionários conhecidos é algo que as ajudam a se sentirem protegidas, conforme indicam Laura e Luana:

Quando eu tô dentro da faculdade, eu me sinto protegida, até. Quando eu tô em volta de amigos, com certeza, eu me sinto protegida. Quando eu tô com eles, assim, dentro de uma república de pessoas que eu conheço. Dentro de casa mesmo, quando eu tô com gente que eu conheço. E, na faculdade, quando eu tô em volta dessas pessoas, eu não fico me preocupando em pensar em sofrer alguma coisa (§5. RVC – Laura).

Dentro do campus eu me sinto protegida de maneira geral. Assim, em todos os lugares. Me sinto super protegida lá dentro. Só da gente entrar ali no campus, aí tem o guarda. Você conhece os funcionários, você conhece o guarda lá da portaria e tudo mais, já dá uma sensação de segurança muito grande, muito forte (§12. RVC – Luana).

Por outro lado, elas indicam que lugares como certas festas e certas repúblicas, conforme já exposto anteriormente, são lugares que se sentem mais em risco. Além disso, explicitam grande sensação de risco de sofrer violência sexual nas redondezas do campus<sup>17</sup>:

Fora [do campus], com certeza [se sente menos segura]. Principalmente, na verdade, fora assim que eu digo, é sair da faculdade. Mas o que acontece direto é a gente sair do portão da faculdade, que tem muitas meninas passando aqui, e passar um carro, passar moto, buzina, e cara vem e fala. Tipo, isso acontece comigo. Isso se vê direto acontecendo com outras meninas. Então, aqui em volta do campus mesmo (...), acho que é excessivo esse caso, assim, de assédio com a gente no meio da rua (§4. RVC – Laura).

É, claro que, em festa, eu me sinto mais exposta. Em festas grandes e, também, nos rolês de república, que a gente fala. Dependendo da república, até mais. Porque tem algumas repúblicas que já tem, infelizmente, um histórico de assédio, de casos, né. Então, depende da república que faz essas festas, a gente já tem um receio maior. Dentro do campus, propriamente dito, eu nunca senti um medo, assim. Nunca me senti incomodada com nada do tipo. Nunca, pelo que eu me lembro. É mais, realmente, fora do campus mesmo. Aqui nas redondezas aqui do campus eu me sinto exposta,

---

<sup>17</sup>Vale dizer que este é um aspecto muito sensível no contexto da universidade A, também devido ao caso de tentativa de estupro seguido de morte de uma estudante da mesma universidade, relatado anteriormente.

também. Às vezes, quando eu tô andando na rua, passa um cara de moto, alguma coisa, faz um comentário, sabe. Faz um gesto, enfim. Isso já aconteceu várias vezes, então, isso me deixa muito incomodada. Dá vontade de andar cada vez menos na rua. (§10. RVC - Luana).

Ao abordar essa questão do clima do campus, traçamos relação com o conceito de “clima escolar”, que representa um constructo multidimensional, referente às crenças, valores e atitudes compartilhadas entre os membros da instituição e que ajudam a moldar as interações entre as pessoas e a estabelecer parâmetros de comportamentos aceitáveis no ambiente (WANG; DEGOL, 2016). Em geral, o clima escolar é estudado principalmente no âmbito da educação básica e engloba dimensões diferentes da instituição: as relações interpessoais, a segurança, o acadêmico e o ambiente institucional (VINHA *et al.*, 2016; WANG; DEGOL, 2016). Essas dimensões envolvem as características da instituição educativa que impactam positiva ou negativamente o desenvolvimento dos e das estudantes no âmbito psicológico, acadêmico e comportamental (WANG; DEGOL, 2016; LIMA; PERES, 2022). Conforme Vinha e colegas (2016) indicam, diferentes pesquisas demonstram que um clima escolar positivo fomenta o desempenho acadêmico e saudável dos e das estudantes, e podem influenciar seus comportamentos no convívio, especialmente no nível de diferentes violências e estresse vivenciados. Neste sentido, um clima escolar negativo pode ser um fator de risco à qualidade de vida escolar e contribuir para o surgimento da violência, ao passo que a qualidade do clima escolar é uma variável importante para prevenir a violência.

No que toca aos elementos apresentados pelas estudantes, que abordaram mais especificamente sobre a dimensão das relações entre pares que compõe o clima escolar, entendemos que há, de forma geral, uma percepção positiva a respeito do convívio entre as estudantes mulheres e com estudantes meninos da turma das participantes Luana e Laura. Apesar de terem indicado que existem contextos e lugares nos quais não se sentem tão seguras no ambiente universitário, o clima de solidariedade e amizade que destacaram que existe entre pares parece ser um fator-chave em seu cotidiano para que se sintam pertencentes e mais protegidas da violência. Consideramos que isso vai ao encontro do que León-Jiménez e colegas (2020) abordam sobre a questão do clima escolar, indicando que os relacionamentos baseados em sentimentos como amizade, empatia e solidariedade são essenciais para promover um ambiente seguro e de suporte, e para fomentar o senso de pertencimento.

O Quadro 10 sintetiza os elementos transformadores e excludentes identificados para esta categoria temática:



QUADRO 10 - QUADRO SÍNTESE DOS ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES REFERENTES À CATEGORIA REDE DE APOIO INFORMAL

<b>Tema: Clima/Cultura do campus</b>	
Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
a) Cultura de solidariedade feminina e com os meninos da turma ajuda a evitar atração pela violência (2 menções); b) Sensação de proteção quando está com amigos/as, mesmo em ambiente que considera menos protegido (2 menções); c) Grande sensação de proteção em treinos femininos de esporte – rede de apoio gera sensação de não estar sozinha, ir e voltar dos treinos sempre acompanhadas; d) Existência de rede de apoio informal (virtual) entre meninas desde o ingresso e recomendações sobre meninos com quem não se relacionar; e) Percepção de proteção dentro do espaço físico do <i>campus</i> (segurança, funcionários conhecidos).	a) Certas festas e repúblicas causam sensação de desproteção; b) Redondezas físicas do <i>campus</i> podem ser inseguras (isolamento físico) (2 menções).
<b>5 elementos; 7 menções</b>	<b>2 elementos; 3 menções</b>

Para esta temática, vemos que os elementos transformadores também superam os elementos excludentes relacionados ao clima que se percebe no convívio entre estudantes e sua relação com a prevenção de violência de gênero. Destacamos que, apesar das estudantes relatarem sensação de desproteção nas redondezas físicas do campus e em certas repúblicas onde já se tem um histórico de casos de violência, a cultura de solidariedade relatada pelas participantes é algo muito importante para promover a sensação de proteção das estudantes. A solidariedade feminina aparece como um importante elemento transformador, bem como a postura de amizade e respeito dos meninos estudantes da turma.

Essas foram as seis categorias nas quais os dados foram organizados, para os quais identificamos elementos excludentes e transformadores a partir do diálogo com as estudantes. Passamos agora, no próximo capítulo, a discutir possibilidades para a prevenção de violência de gênero na universidade a partir das amizades e a sistematização de recomendações, também com base no diálogo com as estudantes.

## **6. POSSIBILIDADES PARA FORTALECER A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE**

No capítulo anterior foi apresentada a sistematização e a análise dos dados em categorias temáticas, para as quais foram identificados os elementos excludentes e transformadores. Com base na perspectiva transformadora que tem a metodologia comunicativa, neste presente capítulo buscamos retomar e sintetizar os elementos diretamente relacionados ao objeto central da pesquisa, as boas amizades e suas possibilidades na prevenção de violência de gênero na universidade. Também, abordaremos as recomendações de ações institucionais para fomentar a prevenção de violência de gênero, advindas do diálogo com as participantes da pesquisa.

### **6.1 AS BOAS AMIZADES E SUA RELAÇÃO COM A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES TAMBÉM NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A influência que as boas amizades podem ter como fator de proteção e prevenção de diferentes tipos de violência, como a violência de gênero, é indicada principalmente a partir da literatura internacional, como discutido no capítulo 3 deste trabalho. Nacionalmente, não há tantas publicações que abordem diretamente esta questão e, por isso, na presente pesquisa buscamos compreender se também no contexto brasileiro podemos encontrar indícios de que as boas relações de amizade contribuem para a prevenção de violência na universidade e, se sim, de que maneira. Neste sentido, a partir dos elementos identificados em diálogo com as estudantes universitárias participantes da pesquisa, buscamos sintetizar os elementos diretamente relacionado às boas amizades e seu potencial transformador no sentido de prevenir a violência de gênero na universidade.

Para auxiliar nessa compreensão, apresentamos um quadro síntese com os elementos transformadores relacionados diretamente à questão das boas amizades, provenientes da análise apresentada no capítulo anterior. Assim, passamos ao Quadro 11:

QUADRO 11 - SÍNTESE DOS ELEMENTOS TRANSFORMADORES RELACIONADOS À QUESTÃO DAS BOAS AMIZADES

<b>Elementos transformadores das boas amizades</b>
Sinceridade e diálogo entre amigas sobre relações afetivo-sexuais e sobre violência: auxílio no reconhecimento da violência, reflexão sobre discurso dominante coercitivo e como evitá-lo, conselhos positivos para evitar envolvimento com pessoas agressivas
Ter ao menos uma amizade verdadeira auxilia a ter coragem para superar pressão dos pares
Rede de solidariedade às vítimas na universidade: apoio explícito e acolhimento de rede de apoio informal às vítimas de violência tem papel essencial no contexto universitário
Amizades na universidade como principal ponto de apoio devido à distância das famílias
Solidariedade do grupo de pares, inclusive dos meninos, ajudam na sensação de proteção contra violência em diferentes ambientes da universidade
Solidariedade feminina entre colegas veteranas e ingressantes fortalece proteção contra relacionamentos afetivo-sexuais violentos
São importantes as ações de colegas que testemunham e atuam a favor da vítima em uma situação de violência
Diálogo sincero e respeito nas amizades gera sensação de bem-estar

O quadro acima apresenta de uma forma sintetizada os elementos relacionados às boas amizades e sua relação com a prevenção de violência, destacados a partir da análise apresentada no capítulo anterior. A partir dessa visualização, podemos afirmar que, para o contexto universitário brasileiro estudado, se reafirma o pressuposto visto nas pesquisas internacionais de que as boas interações de amizade e do grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero.

Conforme indicam Elboj-Saso, Iñiguez-Berrozpe e Valero-Errazu (2020), diferentes estudos evidenciam que as interações de adolescentes e jovens com diversas pessoas nos mais variados ambientes ajudam a configurar suas identidades sexuais e suas crenças sobre violência nos relacionamentos afetivo-sexuais. Além de familiares e agentes educacionais, as interações entre pares na juventude é imprescindível nesse sentido. Crenças excludentes como a atração por pessoas violentas (atração pela violência) e por relações baseadas no controle e dominação (GÓMEZ, 2006) podem ser alimentadas nas relações que os e as jovens mantêm com seus colegas, amigos e amigas (PUIGVERT *et al.*, 2019; RACIONERO *et al.*, 2021). Como afirma Puigvert (2019), “as influências e atitudes dos colegas em relação à violência (por exemplo, aceitação de mitos de estupro, tolerância à violência e justificativa do uso da violência) parecem ser os fatores de risco mais amplamente evidenciados para a perpetração de violência no namoro” (PUIGVERT, 2019, p. 3, tradução nossa).

Nesse sentido, ao nos propormos nesta pesquisa a compreender melhor como as amigas, amigos e o grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário brasileiro, vemos que os elementos do diálogo, da sinceridade entre amigas e a solidariedade feminina – e também de meninos, despontam como formas pelas quais potencialmente se pode evitar a violência em relações afetivo-sexuais (pontuais ou estáveis),

no contexto universitário. O diálogo entre amigas sobre relacionamentos afetivo-sexuais e sobre violência de gênero se mostrou transformador em diferentes níveis. Conforme indicado pelas participantes, tal diálogo pode ajudar tanto a identificar o que é a violência contra mulher e a reconhecer como ela pode estar presentes nas relações, e também a transformar a atração pela violência, no sentido de tirar o atrativo de pessoas com comportamento dominante/agressivo.

A sinceridade presente nesse diálogo, como uma forma de cuidado e com respeito, pode auxiliar amigas a perceber que estão interessadas ou envolvidas em relações abusivas e este tipo de alerta foi tido como algo esperado em uma relação verdadeira de amizade. O diálogo e a sinceridade também fortalecem a relação solidária entre elas. Conforme encontrado no estudo de Pulido e colegas (2014, p. 3, tradução nossa), as amizades verdadeiras são sinceras e “ser uma boa amiga envolve aconselhar-se mutuamente sobre os aspectos negativos que elas veem em suas relações afetivas e, assim, contribuir para relações melhores e mais significativas”. Em situações de violência já ocorrida, é importante ressaltar que os estudos indicam que é muito mais provável que uma estudante conte sobre a violência a uma amiga ou amigo próximo, que é geralmente a primeira e muitas vezes a única pessoa a saber do ocorrido (BANYARD *et al.*, 2010).

Além disso, na presente pesquisa, foi encontrado também que esse diálogo sincero envolve também alertar uma amiga quando ela própria estiver sendo “abusiva” ou “tóxica” em uma relação, como pudemos ver a partir de trechos de falas das participantes no Capítulo 5. Isso vai ao encontro do que indica León-Jiménez e colegas (2020), em estudo com crianças do ensino básico, de que a amizade e a empatia podem também mudar comportamentos agressivos e prevenir que estudantes ajam de forma agressiva, a partir do diálogo sincero entre amigos. A reflexão gerada a partir do diálogo com amigas foi um aspecto importante no que diz respeito à mudança de comportamentos e de escolhas.

No contexto estudado, um ponto que chamou atenção no diálogo com as estudantes é o papel que os pares e amizades podem exercer na promoção da resiliência emocional para situações desafiadoras. Conforme Graber e colegas (2016) indicam, ter ao menos uma amizade de qualidade pode ajudar no processo de resiliência psicológica. A partir do relato das estudantes podemos entender que em diferentes situações vivenciadas por elas na universidade, o apoio das amizades foi fundamental. Demonstraram sentir bem-estar e felicidade por terem encontrado e estabelecido relações de amizade em que se respeitam, não exercem pressões ou competitividade e se cuidam. Inclusive, a amizade adquire um papel ainda mais central quando consideramos que neste contexto universitário muitas estudantes moram em alojamento de

estudantes, em repúblicas com colegas/amigas ou vivem sozinhas, em cidades diferentes de sua família.

Foi visto que o diálogo entre amigas e a reflexão a partir disso pode auxiliar estudantes universitárias a não ceder às pressões que podem existir no ambiente universitário (como para ingerir bebida alcoólica, beijar pessoas, etc.), e a parar de estar com pessoas e em certas repúblicas e festas onde não se sentem bem. Assim como Pulido e colegas (2014), Racionero e colegas (2021) indicam que o diálogo entre amigas sobre seus relacionamentos afetivo-sexuais tem um impacto nas suas escolhas nesse âmbito. Assim, quanto mais positivas e de qualidade são as interações de amizade, nossas escolhas e preferências tendem a nos ajudar a escolher relações não violentas. Nesta direção, o estudo de Valls e colegas (2007) identificaram que as interações e conversas entre pares são um fator chave para a identificação da violência de gênero e portanto, ajudar em sua prevenção. Elas também apontam que a mudança a nível individual não é suficiente, e é importante envolver toda a dinâmica da universidade, o que abordaremos melhor no item seguinte.

Os autores e autoras discutidos no capítulo 2 nos ajudam a compreender esse processo através do qual nossa socialização é um processo permanente e por isso, as interações que temos no cotidiano podem nos ajudar a refletir sobre a nossa própria vida. Conforme afirma Mead (2021), nós somos o que somos por conta da relação com as outras pessoas:

Em nossa conduta reflexiva estamos sempre reconstruindo a sociedade imediata à qual pertencemos. Adotamos certas atitudes definidas, que envolvem relações com outros. Na medida em que tais relações são modificadas, a sociedade mesma é modificada. Estamos reconstruindo continuamente (MEAD, 2021, p. 386).

Dentro dessa compreensão, entendemos que as relações de amizade também podem ajudar a transformar nossas atitudes, como nos relacionamos com as demais pessoas e nos aproximar do tipo de relações e sociedade que queremos ter. Desta forma, as relações de amizade podem ser muito potentes, especialmente fomentando a solidariedade entre as meninas. Conforme afirmam Pulido e colegas (2014, p. 4, tradução nossa), “compartilhar histórias, experiências e estratégias permitem às mulheres lutar contra a opressão do patriarcado e encontrar maneiras alternativas de se comportar e se relacionar um com o outro”.

Ao pensar na transformação da sociedade, o feminismo dialógico, apresentado no capítulo 2 e parte da nossa base teórica, entende a solidariedade feminina como um elemento crucial para a superação da violência e das desigualdades entre homens e mulheres. No âmbito desta pesquisa a solidariedade emergiu como um elemento fundamental para prevenir e superar

a violência de gênero na universidade. A solidariedade entre mulheres foi algo destacado pelas participantes como um elemento que julgam ajudar a prevenir a violência não somente entre amigas próximas, mas também, por exemplo, quando colegas estudantes veteranas acolhem as estudantes ingressantes em grupos de apoio, ao dar orientações e dicas sobre a dinâmica da universidade, e conselhos sobre locais e pessoas que possuem histórico de violência.

Conforme indicam Salceda e colegas (2020), além de oferecer à vítima o apoio para enfrentar situações traumáticas de violência ou quebrar o silêncio sobre a mesma, as redes de apoio entre pares têm o potencial de prevenir e conter situações de assédio e violência. É importante indicar que as participantes ressaltaram que as relações e ações de solidariedade que vivenciam no seu cotidiano universitário e que, na visão delas, auxilia a prevenir situações de violência, não se restringe somente à solidariedade entre as meninas, mas também envolvem meninos. Nesse sentido, queremos destacar o que Vidu e colegas (2021) pontuam sobre a atuação dos homens em relação à violência contra mulheres. Como destacam,

Encontramos tanto mulheres quanto homens apoiando vítimas, assim como mulheres e homens que falham em oferecer apoio ou que se transformam em silêncio conspiratório. A sociedade deve superar e rejeitar qualquer falso estereótipo em relação a ambas as situações. Em qualquer momento da história, existiram mulheres que defenderam outras e que apoiaram as sobreviventes, bem como outras que trabalharam contra elas ou que não tomaram nenhuma ação. Além disso, nem todos os homens são perpetradores; há muitos homens que rejeitam a violência e que defendem as vítimas (VIDU *et al.*, 2021, p. 22, tradução nossa).

O apoio dos meninos em situações nas quais as estudantes se sentiam desprotegidas foi citado como algo positivo em várias falas das participantes, como relatado no capítulo anterior. Os colegas e amigos, assim como as amigas, também estavam envolvidos nesta rede de cuidados cotidianos para evitar situações de risco, como acompanhar as estudantes de noite/madrugada para chegarem com segurança em suas casas, clima respeitoso com elas na sala de aula, acompanhar em festas, etc.

Na questão do apoio dos pares, a rede de acolhimento às vítimas de violência, o chamado grupo acolhedor, formado pelas próprias estudantes na universidade A, foi considerado como essencial para lidar com os casos de violência na universidade e como forma de apoio às vítimas no contexto estudado. Valls e colegas (2007), em revisão de literatura sobre o tema, destacam as redes de apoio informais que se criam na universidade como uma importante medida paliativa. De acordo com as autoras, diferentes estudos internacionais pontuam que “na prevenção e nos esforços de intervenção, é necessário que os companheiros e companheiras universitárias se convertam em pessoas aliadas para as mulheres e meninas que sofrem

agressões sexuais, para criar espaços de apoio, assistência e solidariedade” (VALLS *et al.*, 2007, p. 228, tradução nossa). Ainda conforme as autoras, os estudos afirmam que as redes de apoio informais que as vítimas encontram em seus colegas e amigas muitas vezes é o sistema mais efetivo de apoio.

Esse tipo de apoio entre pares ajuda as vítimas a lidar e a superar a violência ocorrida contra elas, além de fortalecê-las a denunciar a violência, se assim desejarem (VIDU *et al.*, 2017). Além disso, a rede de apoio informal torna-se essencial também para a busca por superar a violência de gênero isoladora (VIDU *et al.*, 2021), uma vez que a solidariedade entre e para com as pessoas que apoiam as vítimas é crucial para superar tanto a violência de gênero primária quanto a isoladora.

O papel da rede informal de apoio às vítimas de violência não anula o papel da rede formal, organizada pela própria universidade. Conforme indicado por Joanpere e colegas (2022), a atuação da rede informal pode gerar impacto nas estruturas da universidade. Nesta pesquisa também foi encontrado que, no caso da universidade A, foi somente após pressão dos grupos de estudantes que foi criado um serviço oficial de atenção e acolhimento às vítimas de violência de gênero dentro da universidade.

Ainda em relação à atuação dos pares, conforme discutido em capítulos anteriores, os programas de treinamento com foco nos pares, denominados internacionalmente como *Bystander Intervention*, são ações indicadas pela literatura internacional como muito potentes para a prevenção da violência em contextos educativos, incluindo a universidade. Conforme afirmam a pesquisa de Banyard, Moynihan e Crossman (2009), é muito efetivo o papel de estudantes que estejam fortalecidos como testemunhas de situações de violência nos *campi*, tanto na prevenção de novos casos como na assistência às vítimas, a partir do desenvolvimento de habilidades para lidar com essas situações em segurança e sem o uso da violência. As autoras afirmam:

Dado que as experiências sexuais indesejadas no campus frequentemente ocorrem no contexto de situações sociais (por exemplo, Banyard *et al.*, 2005), amigos podem testemunhar situações de risco nas quais os primeiros sinais de aviso de violência no relacionamento acontecem. Estes indivíduos têm o potencial de serem prestativos, empoderados, testemunhas proativas que podem escolher intervir quando detectam riscos antes, durante ou após um incidente ao longo da continuidade da violência sexual (BANYARD; MOYNIHAN; CROSSMAN, 2009, p. 448, tradução nossa).

O posicionamento das amigas e colegas torna-se ferramenta muito importante diante da prevenção da violência de gênero, também no sentido de que as respostas dadas por eles e

elas podem ser determinantes no que se refere ao bem-estar e resiliência das vítimas (VIDU *et al.*, 2021).

Na presente pesquisa, ao dialogar com as estudantes sobre isso, apresentando tal conceito e suas características, as participantes indicaram não conhecer e não terem vivenciado nenhum programa do tipo. Entretanto, reiteraram que consideram muito importante a intervenção de quem testemunha uma violência, no sentido de tentar evitá-la, intervindo com segurança e conhecimento. Consideram positivas as ações de grupos estudantis – como o grupo acolhedor – que de alguma forma intervém em situações sociais para evitar casos de violência, mas reconhecem que suas ações não são baseadas em programas de formação para isso. Por conta disso e pelo relato de que muitas vezes os colegas, amigas e amigos não sabem como agir perante uma situação de violência, consideram que seria muito efetivo ter formações como o *Bystander Intervention* na universidade. Essa recomendação e outras advindas do diálogo com as participantes serão apresentadas no tópico seguinte, que apresentaremos a seguir.

### **6.1.1 O diálogo com os conhecimentos científicos e o fomento das relações de amizade na prevenção da violência de gênero**

*Eu vi uma frase uma vez que falava que todo mundo ganha na loteria uma vez na vida e não é necessariamente com dinheiro, às vezes é alguma coisa muito, muito boa que acontece com você. Às vezes é uma pessoa muito boa que você tem perto de você, às vezes é uma benção muito grande que você tem na sua vida. **E eu acho que eu ganhei na loteria com o grupo de amizades que eu encontrei na faculdade** (§19. RVC – Alice)*

*Quero estar com pessoas que fazem sentido eu estar, que me fazem bem (...). Então, eu parei de frequentar esses lugares ou de ter algum tipo de relação com essas pessoas, parei. (...) E, aí, eu me encontrei muito dentro de organização estudantil, dentro do grupo de pesquisa, projeto de extensão que eu já participei. E eu fui me encontrando nesses lugares e eu **vi que era possível criar conexões e conexões boas, benéficas...** (§16. RVC – Luana)*

Retomamos a fala da estudante Alice pois consideramos que se aproxima do que as pesquisas vêm demonstrando sobre uma fonte importante de felicidade na vida: relações de qualidade, entre elas, as de amizade (DUNBAR, 2018; RACIONERO, 2018; ALSARRANI; DUNNE, 2022).

Na pesquisa de León-Jiménez (2020) sobre o impacto das boas amizades na saúde e bem-estar de pessoas idosas, ela retoma a concepção de amizade segundo Aristóteles, que teorizou sobre esse sentimento. A partir do estudo de Fortenbaugh (1975 apud LEÓN-



JIMÉNEZ, 2020) a autora traz a distinção entre três tipos de amizade, segundo Aristóteles: a amizade baseada na utilidade, a amizade baseada no prazer e a amizade baseada na bondade. O terceiro tipo seria considerada por Aristóteles como a “amizade perfeita”, pois estaria fundamentada na virtude, no equilíbrio e excelência, e o amigo ou amiga seria amado não circunstancialmente, mas pela sua própria pessoa, por ser quem é.

Dentro desta compreensão, retomamos também a fala da estudante Luana, que demonstra a possibilidade de reflexão e de escolha de amizades que de fato são verdadeiras, de qualidade e que fazem bem, distanciando-se de pessoas que não a respeitavam. Na perspectiva da socialização preventiva da violência de gênero, como mencionado anteriormente neste trabalho, é visto que, a depender dos valores que prevalecem no grupo de iguais, se pode fomentar modelos de atração e de relações que fomentam a violência de gênero ou promover modelos alternativos que a superam. Neste sentido, dentro dos programas educativos de prevenção de violência, é muito importante haver a reflexão e o diálogo sobre a possibilidade de escolher verdadeiros amigos e amigas e seus valores (RACIONERO *et al.*, 2021).

Thomas (1987) nos ajuda a pensar a respeito da possibilidade de escolhas nas amizades e também nas escolhas afetivo-sexuais. O autor afirma:

Embora não tenhamos controle sobre o que uma pessoa faz ou diz que nos comovem, o que fazemos após termos experimentado tais sentimentos é completamente outra questão. Isso depende de nós. Aqui é onde o elemento de escolha em amizades e amor romântico entra em cena. Nós podemos examinar nossos sentimentos à luz dos sentimentos anteriores, se a experiência permite isto. Podemos examinar mais cuidadosamente a vida da pessoa cujo comportamento gerou estes sentimentos. Em particular, nós podemos examinar nossos sentimentos sobre seu comportamento em vários contextos diferentes para ter certeza de que não havia nada de suspeito sobre o contexto que inicialmente deu origem à sensação de que poderíamos ter um mínimo relacionamento estruturado com a pessoa (THOMSON, 1987, p. 221, tradução nossa).

O autor expressa a questão de que temos a capacidade de refletir sobre como nos sentimos a partir de ações de certas pessoas e poder escolher após ter essa reflexão sobre o que sentimos. Assim como Kandel (2013) demonstra, os nossos sentimentos trazem a dimensão do pensamento, da reflexão. E isso potencializa nossa ação para buscar relacionamentos mais satisfatórios e amizades baseada de fato em valores verdadeiros e não utilitários. O diálogo com ao menos um ou uma amiga verdadeira ou suporte social ajuda nessa escolha, como também foi visto a partir das falas das participantes desta pesquisa.

Como os espaços de diálogo entre amigas e amigos foi um elemento importante de transformação identificado nesta pesquisa pelas participantes, gostaríamos de nesta subseção ressaltar algumas possibilidades de fomentar, a partir do diálogo, o sentimento de amizade e

solidariedade que potencializam a socialização preventiva da violência de gênero não somente na universidade, mas desde a primeira infância.

Em revisão sistemática sobre intervenções realizadas para prevenir a violência de gênero desde a educação infantil, Villardon, García-Cid e García (2023) identificaram fatores importantes para que esses programas sejam de fato efetivos. Dois dos fatores encontrados foi a importância de promover o diálogo e a participação dos e das estudantes em ambientes seguro e de suporte para falar sobre o assunto, e os programas estarem baseados em evidências científicas. Conforme apresentado no capítulo 2, as atuações educativas de êxito, mediadas pela aprendizagem dialógica, são possibilidades muito efetivas para, desde os anos escolares iniciais à universidade, educar no sentimento de amizade e promover sentimento e ações de solidariedade e empatia entre os e as estudantes (LEÓN-JIMÉNEZ *et al.*, 2020).

A partir dos relatos das participantes desta pesquisa que o diálogo com amigas e colegas foi identificado como importante para reconhecer a violência, preveni-la e lidar com ela, entendemos que o desenvolvimento de tertúlias dialógicas feministas (PUIGVERT, 2016) pode ser uma possibilidade efetiva para criar espaços onde se potencialize as interações positivas e o diálogo entre colegas e amigas, também no contexto brasileiro. A literatura científica já indica que os espaços em que se pode dialogar com confiança sobre o tema da violência, fomentando sentimento de solidariedade, influenciam positivamente na saúde mental, e na forma de superar coletivamente as questões de violência (SALCEDA *et al.*, 2020). Vale ressaltar que os estudos indicam que o diálogo sobre o tema, baseado em evidências científicas é o que torna também tão potente a atuação da tertúlia dialógica feminista (PUIGVERT, 2016). O diálogo em torno dos conhecimentos científicos disponíveis sobre o tema é visto internacionalmente como uma importante ferramenta para a prevenção da violência de gênero (RACIONERO *et al.*, 2020; SALCEDA *et al.*, 2020).

Ao longo desta pesquisa, consideramos que pudemos observar também um pouco sobre a importância deste processo. Gomez, Puigvert e Flecha (2011) indicam que a metodologia comunicativa, com suas características, pode realizar transformações durante o próprio processo investigativo. Como responsabilidade de quem pesquisa, trazer para o diálogo os conhecimentos científicos sobre o tema é muito importante e, assim, é possível que os e as participantes possam contrastar tais conhecimentos com suas experiências e fazer uso desses conhecimentos para lidar melhor com os desafios de sua realidade. No primeiro grupo de discussão para devolutiva dos dados, Luana, uma das participantes desta pesquisa comentou que ela e sua amiga Laura (também participante da pesquisa) consideraram importante

participar da pesquisa pois conversaram muito entre si sobre o tema da violência de gênero após o primeiro momento de coleta de dados em que participaram (segundo grupo de discussão). Segundo ela, “eu e a Laura, pelo menos, a gente conversou muito depois da primeira vez que a gente conversou aqui nesse espaço, então mudou muito a nossa perspectiva sobre algumas coisas” (§9. GDD1 – Luana). O acesso aos conhecimentos científicos pode gerar reflexões individuais e compartilhadas que ajudam as participantes a reinterpretar suas experiências e podem servir de ferramentas para buscarem mudar seus contextos.

Entendemos que as tertúlias, por exemplo, são atuações que permitem o acesso aos conhecimentos científicos e permitem também a criação de um espaço seguro de diálogo entre as meninas e mulheres, e o fomento do sentimento de amizade entre elas. Como mencionamos, essa atuação educativa pode ser desenvolvida em diferentes espaços, inclusive nas universidades, seja dentro dos espaços da sala de aula ou em contextos informais entre as estudantes. A seguir, passamos para o próximo item no qual discutimos sobre possibilidades para a prevenção de violência de gênero via medidas da própria universidade.

## 6.2 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS: RECOMENDAÇÕES VINDAS DO DIÁLOGO COM E ENTRE AS ESTUDANTES

A prevenção e a superação da violência de gênero nas universidades envolvem ações tanto da rede informal de apoio como da rede formal (VALLS *et al.*, 2016; BELLINI, 2018). O suporte que as amigadas, a família e a própria instituição oferece ajuda a amortecer os impactos negativos para quem sofre violência de gênero na universidade (KAUKINEN, 2014). A partir dessa concepção, nesta seção nos deteremos à discussão sobre os limites e possibilidades de atuações formais da universidade. Como forma de contemplar um dos objetivos específicos desta pesquisa que visa compreender, em diálogo com as estudantes, se e como ações institucionais podem contribuir para a prevenção da violência de gênero, também a partir do diálogo com a literatura já existente sobre o tema, apresentaremos recomendações à universidade que, explícita ou implicitamente, surgiram no diálogo com as estudantes.

Entendemos a partir de Valls e colegas (2016) que as pessoas da universidade – estudantes, docentes, funcionários – e a universidade como instituição precisam trabalhar em conjunto como comunidade acadêmica para fortalecer um clima de intolerância contra a violência e para encorajar a denúncia formal dos casos. Para “quebrar o silêncio” na

universidade é muito importante que o clima de permissividade com a violência seja superado. Conforme a pesquisa de Valls e colegas (2016) expõem, a comunidade científica internacional identifica duas principais metas para lidar com a violência de gênero no contexto universitário: a intolerância contra qualquer tipo de violência contra mulher na universidade; e programas como o *Bystander Intervention* e o apoio e solidariedade para com as vítimas e às pessoas que apoiam as vítimas. O levantamento feito por Bellini e Mello (2022) também indicam a necessidade de intervenções preventivas no âmbito da comunidade e no das políticas institucionais, além dos programas informativos sobre o tema.

A partir do diálogo com as participantes da presente pesquisa, percebemos que seus relatos e sugestões de alternativas para a prevenção da violência de gênero no contexto universitário vão ao encontro do que tais estudos indicam. Para favorecer um clima de intolerância à violência, é muito importante que a universidade se posicione claramente contra a violência contra a mulher (VALLS *et al.*, 2016). Alice, uma das participantes da pesquisa, mencionou a importância que enxerga no posicionamento da universidade:

Os coletivos ali dentro da universidade, eles ajudam muito, mas é aquela coisa, eles são formados somente por estudantes. E isso é muito importante, isso é muito necessário. Mas **seria muito importante se a universidade se posicionasse com isso também**, né? Por exemplo, com uma disciplina igual a essa que fosse obrigatória pra todos, né? Seja ali com uma semana de conscientização na faculdade, seja você chegando ali na faculdade numa “calourada”, você recebendo ali uma cartilha, você recebendo ali um apoio falando sobre isso, né? Eu acredito que esse treinamento que você falou também seria algo de extrema importância. Porque **eu acho que quando vai ali o nome da instituição, da universidade, as coisas são muito mais levadas a sério**. (...) Porque eu acredito que assim, os coletivos são extremamente importantes, eles tão ali fazendo um papel muito necessário, mas às vezes ali eles não têm apoio da universidade, um certo engajamento, eles não têm uma certa visibilidade que precisa, né? Então eu acredito que são coisas como essas que eu penso que atrairia um ambiente mais confortável e mais seguro (§11. RVC – Alice).

A estudante indica também algumas ações institucionais que julga serem importantes para que a universidade contribua para um ambiente mais seguro, como formações sobre o tema e treinamentos para intervenção de quem observa uma situação de possível violência. Nesse mesmo sentido, a recomendação de existirem espaços criados pela instituição para que se possa dialogar e aprender sobre a violência de gênero também foi trazida pela estudante Luana:

Eu já sofri assédio acho que duas vezes. Foram coisas que me marcaram muito durante a minha adolescência e na época eu não sabia que era assédio. Então se tem uma coisa que eu acho que é muito válido da gente tentar implementar em algum ambiente dentro da universidade **é um ambiente para gente discutir e conscientizar o que é o assédio**. Porque muitas pessoas chegam ali sem saber o que é isso. (...) Então falando sobre experiência própria, se eu tivesse alguém falando para mim o que é o assédio, me explicando, me mostrando essas coisas, com certeza, eu teria entendido

melhor o que tinha acontecido e teria tomado alguma providência na época (§24. GD2 – Luana).

A estudante Raquel também traz sugestões dentro desta compreensão sobre a importância de ter espaços informativos e educativos sobre a violência:

Acho que onde deveria começar tipo do nono ano, a partir do nono ano, sabe? Com os adolescentes ainda é um pouco difícil, mas se começar é válido, tipo nono ano, ensino médio que ocorre essa transição, né? Então eu acho que começar as **rodas de conversa, elencar todos esses tipos de violência** que você foi falando, ter uma ouvidoria interna onde vai se levar essas questões. Às vezes algum tipo de imagem que tá rodando pela escola ser levado, e aí ser questionado, dialogado, pra que isso não ocorra, e já na esfera acadêmica, ter mais esses grupos de apoio nas festas, ter ações mais severas contra professores que fazem esses comentários lá dentro. A gente ter mais grupos que discutam sobre isso, e também isso ser levado pro âmbito dos professores, não ser só os alunos, sabe? Os próprios professores terem noção de que isso também é violência. (...) se a universidade dá um apoio pra gente ir lá e falar o que aconteceu, essa questão vai impedir que outros alunos que pensem em fazer isso não façam. **Se tem a punição outros não vão fazer** (§13. RVC – Raquel)

Bellini e Mello (2022) indicam que os estudos nacionais abordam a importância de atividades educativas como essas. Além dos espaços educativos e de diálogos sobre a violência em si, Raquel também aborda a questão das consequências para quem exerce a violência. Em contraste com a literatura nacional sobre o tema que enfoca bastante na questão da educação e informações sobre o tema, os estudos internacionais trazem grande contribuição ao abordarem as ações no âmbito da política institucional e da comunidade. As medidas disciplinares e punitivas para quem exerce a violência também é algo essencial para a prevenção e superação da violência de gênero nas universidades (BELLINI; MELLO, 2022). Dar consequência efetivas às ações violentas, dentro das normas pré-estabelecidas pelas instituições, também é uma medida de prevenção, ao ajudar a criar uma atmosfera de não tolerância com a violência. Este foi um elemento que também surgiu no diálogo durante o segundo grupo de devolutiva dos dados com as participantes. Durante o diálogo, Evelin e Bruna comentam sobre a importância de terem as consequências bem descritas no âmbito institucional:

Tem também aquela coisa de, por mais que acredito que a gente investir em treinamentos e conscientização melhora muito, **se nada acontecer, não impede uma violência, sabe?** Ainda mais quando é vinda de alguém que tá numa posição de poder, porque se pelos meios formais não tem nenhuma penalidade pra pessoas que fazem violência, e tão num cargo superior numa hierarquia...então, pode ter até mais receio da vítima ou de outras pessoas para fazer a denúncia, justamente por aquilo que a gente tinha comentado como elemento excludente no tópico anterior [impunidade] (§6. GDD 2 – Bruna).

Eu acho que é importante as pessoas da instituição cuidarem dessa parte. Porque evita, por exemplo, de um aluno se envolver demais sozinho. (...) Inclusive, quando a pessoa for ter treinamento, acredito que poderiam apresentar esse documento. "Olha, pessoal, é importante que vocês saibam o que é a violência. Então, a partir disso, essas serão as consequências. Então, você, se replicar esse tipo de questão, as consequências serão estas..." (§7. GDD 2 – Evelin).

Programas e medidas como a criação de comissões, protocolos e políticas institucionais que explicitem as definições de violência as consequências legais/administrativas são importantes para o objetivo de se criar um clima de não tolerância com a violência. Mais importante ainda, como afirmam Maito e colegas (2019), é que a criação das normas não é suficiente se não houver de fato um enfrentamento por parte da instituição. Para isso, a mobilização dos e das estudantes e comunidade acadêmica como um todo é imprescindível para efetivar tais políticas.

Como uma das formas de envolver a comunidade, já mencionamos o *Bystander Intervention* como atuação que tem se demonstrado efetiva internacionalmente na prevenção e combate à violência na universidade (COKER *et al.*, 2011; VALLS *et al.*, 2016; BELLINI; MELLO, 2022). Algumas participantes da presente pesquisa, ao conhecer este tipo de programa durante o processo investigativo, relataram acreditar que no contexto brasileiro também seria muito importante efetivar treinamentos no âmbito de quem testemunha a violência, como reflete Ester:

Nem todo mundo vai tomar um posicionamento e fazer alguma coisa diante dessa situação e, assim, eu acho que a intervenção que a gente viu [vídeo sobre *Bystander Intervention*] deu certo, mas em uma situação onde as pessoas não tem treinamento, não só pra conscientização, mas instruções, assim, o que você pode fazer? **Esse tipo de treinamento é o que viabiliza esse tipo de intervenção em grupo**, sabe? (...) Então, eu acho que, independentemente de a pessoa fazer parte de algum tipo de organização, de alguma rede de apoio ou independente da pessoa já ter presenciado algum tipo de violência ou vivido isso, esse tipo de treinamento deveria ser dado. Assim, pra todos, sabe? **Deveria ser uma coisa que a gente é preparado pra esse tipo de situação**. Pra gente também não ficar em choque, vendo o que tá acontecendo, mas sem saber o que fazer, ficar perdido ali (§31.GD1 - Ester).

Conforme já discutido anteriormente, programas baseados na intervenção do espectador (*Bystander Intervention*) se mostram como intervenções muito potentes para enfrentar a violência no contexto universitário. Porém, vale retomar que, para que de fato as testemunhas sejam estimuladas a intervir a favor da vítima (tornando-se o que a literatura chama de *upstander*), elas também precisam estar protegidas e não serem vitimizadas através da violência isoladora (VIDU *et al.*, 2021). Conforme indica Flecha (2021), quando alguém testemunha uma

situação de risco ou violência, geralmente ocorre um processo cognitivo e comportamental de avaliação sobre sua própria segurança e risco. O medo de retaliações ou consequências negativas fica evidente nos casos de violência de gênero, como relatado também pelas participantes desta pesquisa. A instituição (universidade) tem um papel importante em influenciar a forma de agir de quem testemunha a violência. É visto que a probabilidade de as testemunhas agirem a favor da vítima aumenta quando sentem que a universidade leva essa questão a sério e que o aumento na quantidade de denúncias de violência sexual está associado ao comprometimento perante os casos e a aplicação de fato da lei (FLECHA, 2021). Como indica Flecha (2021, p. 1985, tradução nossa),

Quando os estudantes sentiam que sua instituição levava o assunto a sério e respondia adequadamente aos incidentes, eles estavam mais dispostos a intervir em situações de risco. Ambos os estudos enfatizaram que os programas ou políticas universitárias tinham que ser apoiados com um compromisso real para implementar esses programas e políticas. A intervenção dos espectadores é encorajada em ambientes onde as instituições tomam medidas claras quando confrontadas com incidentes violentos.

Os programas baseados na intervenção dos espectadores precisam estar sustentados pelo comprometimento e posicionamento mais contundente por parte da universidade nos casos de violência – algo também reconhecido como uma necessidade pelas falas das participantes desta pesquisa. A violência que sofre quem apoia a vítima pode limitar os programas de intervenção de espectador. Para que isso não ocorra, Flecha (2021) destaca a necessidade de que a instituição também reconheça a ocorrência da violência de gênero isoladora, e promova ações para eliminar também esse tipo de violência.

Por fim, como sugestões das participantes, também surgiram recomendações sobre a existência de serviços de acolhimento às vítimas e a melhoria na divulgação dos meios formais de apoio e de denúncia, como indicaram Bruna e Luana:

É sobre isso, entendeu? Você poder se abrir sem medo de retaliação, que nem você falou. E você também **ter grupos de acolhimento assim, tanto pra você ouvir as pessoas, quanto pra você dar instrução**. Porque às vezes a pessoa não sabe sobre os tipos de violência e ela não sabe assim qual é o procedimento pra você fazer um boletim de ocorrência (...). E pra que órgãos que você tem que recorrer. Será que você tem que ir na polícia? Será que você tem que ir num lugar específico? Eu acho que todas essas coisas são importantes, sabe? E **principalmente você fazer com que os alunos saibam que isso existe**, com que não seja uma coisa que existe, mas ninguém fala sobre (§22 e 23. RVC – Bruna).

Tem essa questão do e-mail institucional, também. É um veículo de comunicação ótimo, maravilhoso. Mas tem outros meios também, né. Tem a própria página da faculdade. Tem como você ir nas salas de aula, pedir um momento da aula da

professora ou do professor pra divulgar: "Ó, tem isso, funciona assim, assim, assado. Se alguém precisar, meu contato é esse", sabe. Então, assim, **tentar de todas as maneiras conscientizar os alunos que tem esse apoio dentro da universidade**, também. Porque, muitas vezes, a gente não sabe. E, aí, também, na questão da organização estudantil, no caso o grupo acolhedor, isso poderia ajudar muito nessa parte de comunicação. Pode ser uma ponte entre os alunos e a universidade (§27. RVC – Luana).

A partir das falas das estudantes participantes, elencamos uma lista de recomendações, contendo indicações principalmente para a universidade, no que se refere às medidas para favorecer a prevenção e a superação da violência de gênero neste contexto. As recomendações partem da análise dos elementos que aparecem como excludentes em relação à rede de apoio formal, a partir da fala das estudantes, e que precisam ser superados para uma universidade mais segura. Assim, passamos ao Quadro 12:

QUADRO 12 - LISTA DE RECOMENDAÇÕES PARA SUPERAR ELEMENTOS EXCLUDENTES REFERENTES À REDE DE APOIO FORMAL

<b>Recomendações para a universidade, a partir do diálogo com as estudantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formações/treinamentos para a intervenção de quem testemunha situações de risco/violência (<i>Bystander Intervention</i>): formação para ajudar a reconhecer o que é violência, como agir a favor da vítima, de forma segura e sem violência (para estudantes, docentes, funcionários/as);</li> <li>- Âmbito educativo: atividades informativas e formativas sobre o tema da violência de gênero na universidade para toda comunidade acadêmica (estudantes, docentes, funcionários/as), como rodas de conversa, disciplina sobre prevenção de violência de gênero, curso “intensivo” sobre tema ao ingressar na universidade;</li> <li>- Posicionamento explícito da universidade contra violência e protocolo bem definido sobre acolhimento e casos de violência. Documento explicitando tipos de violência e possíveis consequências disciplinares/punitivas previstas;</li> <li>- Existência de serviço de apoio específico para acolher e orientar estudantes em situações de violência;</li> <li>- Divulgação efetiva sobre os caminhos de apoio e de denúncia formal em caso de violência de gênero na universidade (exemplos: divulgação pelo site da instituição, cartazes pela universidade com contatos do serviço, divulgação por e-mail institucional, passar em salas de aula informando sobre caminhos e serviços da instituição).</li> </ul>

As recomendações foram geradas com base no diálogo com as estudantes participantes e o contraste também com o que a literatura vem indicando como efetivo para a prevenção e a superação da violência de gênero na universidade. Vale ressaltar que é importante que as ações e formações voltadas à prevenção e à superação da violência de gênero nos contextos educativos, como nas universidades, estejam pautados nas evidências científicas sobre o tema. Já existem atividades formativas – voltadas a toda comunidade universitária - avaliadas como



eficazes por pesquisas científicas (algumas delas constam no guia para universidades, disponível no Anexo A).

Diante de um problema tão presente e grave que é a violência contra as mulheres em nosso país, se faz necessário o esforço coletivo de indicar propostas também preventivas. Os contextos educativos, como as universidades, são espaços potentes para se realizar tais medidas e, em nosso país, as pesquisas com enfoque preventivo de violência de gênero ainda são necessárias (PREZENSKY *et al.*, 2018; BELLINI; MELLO, 2022).

A partir dos elementos excludentes e transformadores identificados em diálogo com as estudantes, foi possível reforçar a possibilidade de caminhos para promover medidas preventivas de violência de gênero nas universidades, também em contexto brasileiro. Assim como diferentes pesquisas internacionais indicam, além das importantes ações institucionais, as atuações das amigadas e do grupo de pares torna-se fundamental para superarmos esse desafio da violência na universidade. No horizonte de que todas as pessoas possam exercer o direito de estarem em uma universidade livre de violência, e vivenciarem relações igualitárias, os bons sentimentos como a amizade, a solidariedade e a empatia são profundamente transformadoras.

Passamos, a seguir, às considerações finais desta pesquisa.

.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do marco teórico da pesquisa, da necessidade de prevenir e superar a violência contra meninas e mulheres, também no ambiente universitário, e de pesquisas que vem indicando a importância das relações de amizade e do grupo de pares na juventude, a presente tese buscou compreender se, e como no contexto brasileiro, as relações de amizade se situam como uma das vias para a prevenção da violência de gênero na universidade. A partir de estudos sobre publicações nacionais e internacionais sobre o tema, e o enfoque teórico da socialização preventiva de violência, se chegou à seguinte questão: *no caso do Brasil, para meninas universitárias, como as amigas e o grupo de iguais podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário e como a universidade pode contribuir para esta prevenção?*

Essa questão tem como base a discussão sobre o papel central do grupo de pares na adolescência e juventude, a necessidade de medidas para prevenir a violência de gênero e a discussão sobre a ocorrência da violência de gênero também na universidade.

Conforme indicado no início desta tese, a violência atinge as meninas e mulheres de forma mundial, independentemente do país, cultura e classe social. A maioria dos casos de violência acontece nos relacionamentos afetivo-sexuais, tanto em relações estáveis quanto pontuais, e a violência atinge as jovens cada vez mais cedo. No Brasil, aproximadamente 33% das mulheres acima de 16 anos já sofreram algum tipo de violência física, sexual ou psicológica e a faixa etária mais atingida é a de 16 a 24 anos (FBSP, 2023).

A universidade não está fora dessa realidade; é um contexto em que também ocorre a violência de gênero, acarretando em importantes impactos negativos na saúde mental e/ou física e na permanência acadêmica de quem a sofre (RANGANATHAN *et al.*, 2021). Diante deste cenário de um problema social tão frequente e generalizado nos diferentes países e contextos, esforços de prevenção de violência são muito necessários e, felizmente, isso é possível (DAHLBERG; KRUG, 2006).

Dentro desta compreensão, nesta tese tivemos como base as investigações da linha de socialização preventiva de violência de gênero, desenvolvidas pela *Community of Research on Excellence for All* – (CREA) e guiadas pelo conceito de Aprendizagem Dialógica, e autores e autoras de base dialógica que nos ajudam a entender como aprendemos a partir das nossas interações. E, como indicam as pesquisas citadas no item 2 da tese, dependendo dos processos de socialização vivenciado, eles podem ajudar a prevenir ou a fomentar a violência de gênero.

Buscando fomentar a prevenção de violência, revisando a literatura sobre o tema, é possível visualizar que estudos de vários países indicam que um fator-chave para diminuir índice de violência de gênero na juventude são ações e programas de prevenção de violência em contextos educacionais, como escolas e universidades, e nessas ações existe um destaque pro papel que o grupo de pares pode exercer como elemento de prevenção (WEKERLE; WOLFE, 1999; LANGE; GELDENHUYS, 2012; LUNDGREN; AMIN, 2015; NAVARRO-MANTAS; VELÁSQUEZ, 2016; CROOKS *et al.*, 2019).

Envolver os colegas e pares nessas ações é muito importante pois, principalmente na juventude, essas interações são o principal contexto em que as meninas e meninos aprendem sobre relacionamentos afetivo-sexuais, podendo atuar de duas formas em relação à violência: como fator de risco e fator de proteção, conforme apresentado no capítulo 2 desta tese. Pensando no contexto específico da universidade, as evidências internacionais tem ressaltado que são importantes dois tipos de ações pra enfrentar a violência de gênero na universidade: ações paliativas (ações posteriores à ocorrência de violência, como o cuidado com as vítimas) e ações preventivas (programas e ações para evitar que a violência aconteça). Nesse ponto, o que as pesquisas chamam atenção é que somente as medidas institucionais não dão conta para lidar com esse problema; é preciso uma ação conjunta das medidas formais e informais, como o apoio entre pares (VALLS *et al.*, 2017; VIDU *et al.*, 2021).

Ainda não há muitas publicações nacionais que abordam a prevenção de violência de gênero a partir de contextos educativos, sendo indicado a necessidade de mais pesquisa no contexto brasileiro neste sentido (ANDRADE; LIMA, 2018; PREZENSKY *et al.*, 2018) e, especificamente em relação à violência nas universidades, as publicações que existem são mais recentes e tem um foco diferente do que vem sendo publicado internacionalmente (que aborda mais o foco preventivo a partir de ações comunitárias) (MAITO *et al.*, 2019; BELLINI; MELLO, 2022).

Diante do exposto, esta pesquisa buscou responder à questão apresentada acima e a partir dela foi estabelecido o seguinte objetivo: identificar e analisar, de forma dialogada com estudantes universitárias, como amigas, amigos e grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário brasileiro e como as instituições educacionais podem contribuir neste sentido. A partir desse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar com as estudantes os elementos excludentes existentes nas relações de amizade e grupo de iguais no sentido de prevenir a violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais;
- b) Identificar e analisar com as estudantes os elementos transformadores existentes nas relações de amizade e grupo de iguais em relação à violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais;
- c) Identificar e analisar junto com as estudantes se e como ações institucionais vivenciadas por elas (no Ensino Superior ou mesmo no Ensino Médio) contribuem para sua proteção à violência de gênero no contexto universitário;
- d) Contrastar dados da literatura nacional e internacional sobre a influência das amizades e do grupo de pares como um fator de risco e/ou como fator de prevenção de violência de gênero entre jovens.

Retomamos alguns dados encontrados na presente pesquisa relacionados a esses objetivos. No que tange ao objetivo específico “a”, a partir da análise dos dados junto às participantes, foi identificado que no contexto universitário pode haver uma grande pressão, por parte dos pares, para que as estudantes se engajem em relações com pessoas que não desejam (principalmente em relações casuais), e para realizar outros tipos de ações como ir a certas festas e ingerir bebidas alcoólicas. Esta pressão pode levar as estudantes a terem relações casuais coagidas, não escolhendo livremente se querem e com quem querem se relacionar. Certos tipos de festas e certas repúblicas estudantis com histórico de violência dentre seus membros foram contextos identificados como ambientes onde esse tipo de pressão e situações de violência sexual ocorrem com frequência. Conforme indicado pelos dados, a depender do grupo de amigas e amigos que se tem, essa pressão e a normalização da violência pode estar mais ou menos presente.

Outro elemento identificado como excludente foi a falta de conhecimento/informação disponível para ajudar uma amiga/colega que está passando ou passou por situação de violência de gênero. Isso aparece como um limite, no sentido de impossibilitar fornecer uma acolhida e um apoio mais efetivo nesses casos, principalmente levando em conta o que as participantes indicaram que uma amiga ou amigo seria possivelmente a primeira pessoa a saber sobre a situação de violência ocorrida.

Em relação ao objetivo “b”, os dados indicam diferentes elementos transformadores nas relações entre pares no sentido de ajudar a prevenir a violência de gênero, e com maior frequência que os elementos excludentes. O diálogo e a solidariedade entre amigas e colegas

(inclusive meninos) foram identificados como elementos importantes em suas relações de convívio na universidade e, por diferentes vias, as auxiliariam a evitar ou a lidar com situações de risco e/ou de violência. A partir de uma relação sincera e de respeito, o conselho de amigas sobre as pessoas com quem ter relações afetivo-sexuais foi algo considerado muito valioso para as estudantes, no sentido de alertá-las e ajudá-las a perceber possíveis comportamentos dominantes/agressivos presentes numa relação. Este diálogo foi indicado como uma importante forma de cuidado entre as amigas, o que as ajudaria inclusive a mudar a atratividade e a percepção que elas têm sobre uma pessoa.

O clima de solidariedade entre pares, presente em um dos contextos específicos investigados (universidade onde estudam a maioria das participantes), foi relatado como algo importante para ajudar a evitar o engajamento em relações com pessoas que tenham perfil dominante/agressivo, e também como uma forma de cuidado em situações que poderiam representar riscos para as estudantes, como não deixar colegas irem/voltarem de certos ambientes sozinhas. O diálogo e apoio de um amigo ou amiga também foi destacado como fundamental para auxiliar as estudantes a não se submeterem à coação que pode existir por parte de alguns ou algumas colegas – identificada como elemento excludente - e para ajudá-las a refletir e a realizar escolhas que as afastam de contextos violentos. Também, a rede de apoio entre colegas existente na universidade para acolher e orientar estudantes vítimas de violência de gênero foi um elemento identificado como muito importante para ajudar mulheres a lidar com a violência sofrida, obter informações sobre caminhos formais de cuidado e denúncia e a não se sentirem isoladas.

Intervir em uma situação de risco ou violência, apoiando a vítima foi algo visto como positivo dentre as estudantes participantes, no sentido de ajudar a prevenir situações de violência contra mulheres nos ambientes universitários. Apesar de conhecerem iniciativas de grupo de pares neste sentido em seus contextos, foi pontuada a necessidade de melhor formação sobre como intervir de forma segura, eficaz e não violenta.

Em relação ao objetivo específico “c”, foi possível identificar ações das instituições que as participantes relataram que, em sua visão, podem contribuir para a prevenção da violência de gênero. A presença de disciplinas na universidade que seja focada ou que aborde o tema da prevenção de violência de gênero seria algo muito positivo no sentido de abrir espaço de diálogo sobre o assunto, ajudar a reconhecer os tipos de violência e a conhecer medidas a serem tomadas para ajudar alguém que passe por uma situação de violência. Isso foi algo relatado também em relação ao ensino médio. A existência de um serviço específico de acolhimento às vítimas de

violência na universidade também foi visto como algo importante. Apesar disso, na análise em conjunto com as participantes foram identificados muito mais elementos excludentes relacionados às ações institucionais do que transformadores, por ainda existirem limites importantes no que toca à universidade na prevenção e enfrentamento da violência. Os dados indicaram que as respostas institucionais aos casos de violência de gênero ainda não são efetivas, sendo que ainda há um clima de permissividade e impunidade em relação à violência que permeia as relações na universidade. Isso também torna a denúncia destes casos algo muito mais difícil para as mulheres e para quem apoia as vítimas, além da questão da falta de divulgação sobre os tipos de apoios formais em casos de violência. Diante destes limites, diferentes recomendações para as universidades foram elaboradas, a partir do diálogo com as estudantes e conforme apresentado no capítulo 6, na direção de contribuir com a prevenção e o enfrentamento da violência de gênero na universidade.

Por fim, no que concerne ao objetivo específico “d”, ao longo dos capítulos 5 e 6 desta tese apresentamos os elementos identificados em conjunto com as participantes, trazendo para discussão os dados da literatura internacional sobre o tema. A partir disso, entendemos que também foi encontrado no contexto brasileiro o que é identificado na literatura internacional: as boas amizades e as interações de qualidade entre pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário, confirmando nossa hipótese inicial. Essa atuação como fator de prevenção pode se dar por diferentes vias, conforme discutimos ao longo deste trabalho.

A partir destes principais resultados da presente pesquisa, entendemos que também no contexto brasileiro é possível realizar ações e programas que já ocorrem internacionalmente, com o intuito de fomentar relações positivas entre pares e que favorecem a prevenção de violência de gênero na universidade. Destacamos a realização de atuações educativas de êxito, como as tertúlias feministas dialógicas como uma potente possibilidade nesta direção. Também, destacamos como importante ação nesse sentido o estabelecimento de redes de solidariedade às vítimas, como por exemplo o movimento *Me too* na universidade, que pode se fortalecer ainda mais através de parcerias nacionais e internacionais.

É importante mencionar algumas limitações da presente pesquisa. A amostra desta pesquisa é relativamente pequena e, considerando a dimensão continental que é o Brasil, a amostra é geograficamente concentrada. Além disso, apesar de haver diversidade em relação à orientação sexual das participantes, não há uma diversidade considerável quando pensamos na questão étnica e racial; a maioria das participantes se autodeclara da cor branca. Considerando

o fato de que a maioria das meninas e mulheres vítimas de violência no país são negras (FBSP, 2023), ponderamos que seria importante que futuras pesquisas fossem desenvolvidas com uma amostra mais diversa de participantes, incluindo mais estudantes pretas, pardas e também estudantes indígenas. Outra limitação da presente pesquisa é o fato de a amostra envolver apenas estudantes de universidades públicas, o que deixa em aberto a necessidade de envolver também estudantes de universidades particulares do país.

A partir da pesquisa, novas perguntas também foram levantadas, indicando a necessidade de novas pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro. Algumas questões que nos instigaram permanecem, como: quais elementos do contexto da universidade favorecem o clima de solidariedade entre pares como o relatado pelas participantes da universidade A? Existem ações institucionais que também o favoreçam? Isso nos chamou atenção no sentido de ser um clima positivo presente em um curso majoritariamente masculino onde as meninas relatam se sentir seguras neste contexto. Explorar mais outros aspectos que podem favorecer o clima de solidariedade relatado poderia aprofundar a compreensão de mecanismos que ajudam na prevenção de violência de gênero na universidade. Também, quais seriam os impactos da realização de tertúlias feministas dialógicas no contexto universitário brasileiro? Conhecendo suas potencialidades internacionalmente, consideramos importante pesquisas visando a transferibilidade dessa atuação educativa também no contexto universitário brasileiro.

A presente tese apresenta elementos que abordam a potência de bons sentimentos, especialmente o da amizade, para a redução e a prevenção de situações de violência de gênero na universidade. Esperamos que estes elementos contribuam com próximas pesquisas e ações que visam a superação da violência de gênero em diferentes contextos, como o universitário, para que cada vez mais adolescentes e jovens possam viver suas vidas livres de violência, e possam seguir seus sonhos de escolarização e profissionalização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGGIA, Ramona; WANG, Susan. “I never told anyone until the #metoo movement”: What can we learn from sexual abuse and sexual assault disclosures made through social media?, **Child Abuse & Neglect**, Volume 103, 2020. 104312, ISSN 0145-2134, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104312>

ALMEIDA, T. M. C. de; ZANELLO, V. (Orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022.

ALONSO OLEA, M. J.; MARIÑO FERNANDÉZ, R.; RUÉ ROSELL, L. El espejismo del ascenso em la socialización de la violencia de género. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 26, n.1, p. 75-88, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483010>

ANDRADE, T. A.; LIMA, A. de O. Violência e namoro na adolescência: uma revisão de literatura. **Diversidades**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-35, jun. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822018000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000200003&lng=pt&nrm=iso).

ALSARRANI, A. *et al.* Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. **BMC Public Health**, v. 22, n. 1, p. 2420, 2022. Disponível em: <https://doi-org.ez88.periodicos.capes.gov.br/10.1186/s12889-022-14776-4>.

BACHEGA, D., BELLINI, D., GALLI, E., MELLO, R. Prevenção de violência contra mulher na formação docente: análise de uma experiência. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, p. 278-292, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/bachega-bellini-galli-mello.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

BANYARD, V. L., PLANTE, E. G., MOYNIHAN, M. M. Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. **Journal of Community Psychology**, v. 32, n. 1, p. 61–79, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcop.10078>. Acesso em: 10 abril 2019.

BANYARD, V. L., PLANTE, E. G., COHN, E. S., MOORHEAD, C., WARD, S., WALSH, W. Revisiting unwanted sexual experiences on campus: a 12-year follow-up. **Violence against Women**, v. 11, n. 4, p. 426–446, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077801204274388>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BANYARD, V. L., MOYNIHAN, M. M., CROSSMAN, M. T. Reducing sexual violence on campus: The role of student leaders as empowered bystanders. **Journal of College Student Development**, v. 50, p. 446-457, 2009. Disponível em: doi:10.1353/csd.0.0083. Acesso em: 12 jun. 2021.

BANYARD, V. L., MOYNIHAN, M. M., WALSH, W. A., COHN, E. S., & WARD, S. Friends of Survivors: The Community Impact of Unwanted Sexual Experiences. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 25, n. 2, p. 242–256, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0886260509334407>. Acesso em: 17 out. 2020.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BELLINI, Daniela Mara Gouvêa. **Violência contra mulheres nas universidades: contribuições da produção científica para sua superação** (Scielo e Web of Science 2016 e 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9942>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BONDESTAM, F; LUNDQVIST, M. Sexual harassment in higher education – a systematic review. **European Journal of Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 397-419, 2020. DOI: 10.1080/21568235.2020.1729833. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/21568235>>.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, mar. 2008.

BORGES, L. **Assédio Sexual de Segunda Ordem**: audiência pública debate o assédio sofrido por pessoas que defendem vítimas. Câmara dos Deputados, 11 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/noticias/assedio-sexual-de-segunda-ordem-audiencia-publica-debate-o-assedio-sofrido-por-pessoas-que-defendem-vitimas>. Acesso em: 07 jan. 2022.

BLACKBURN, E.; EPEL, E. **The Telomere Effect: A Revolutionary Approach to Living Younger, Healthier, Longer**. Nueva York, Grand Central Publishing, 298 p., 2017.

BRASIL. Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848 de 1940 (Atualizado). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acesso em: 1940.

BRASIL. Lei nº 13.431/2017. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13431.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm).

BRASIL. Casa Civil. Alteração do Decreto-Lei nº 2.848/1940 - Código Penal. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10224.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10224.htm). Acesso em: 2021.

BRENDGEN, M. *et al.* Same-Sex Peer Relations and Romantic Relationships During Early Adolescence: Interactive Links to Emotional, Behavioral, and Academic Adjustment. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 77–103, 2007.

CAMIRAND, E.; POULIN, F. Changes in best friendship quality between adolescence and emerging adulthood: Considering the role of romantic involvement. **International Journal of Behavioral Development**, v. 43, n. 3, p. 231–237, 2019.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 911p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

COKER, A. L., COOK-CRAIG, P. G., WILLIAMS, C. M., FISCHER, B. S., CLEAR, E. R., GARCIA, L. S., HEGGE, L. M. Evaluation of Green Dot: An Active Bystander Intervention to Reduce Sexual Violence on College Campuses. **Violence Against Women**, v. 17, n. 6, p. 777–796, 2011.

COKER, A. L., BUSH, H. M., FISHER, B. S., SWAN, S. C., WILLIAMS, C. M., CLEAR, E. R., & DEGUE, S. Multi-college bystander intervention evaluation for violence prevention. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 50, n. 3, p. 295–302, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.08.034>

COLLINS, W. A., WELSH, D. P., FURMAN, W. Adolescent romantic relationships. **Annual Review of Psychology**, p. 631-652, 2009.

CREA. **INCLUD-ED**: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (6th Framework Program, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society, CIT4-CT-2006-028603). Brussels, Belgium: Directorate-General for Research, European Commission, 2006-2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROOKS, C. V., JAFFE, P., DUNLOP, C., KERRY, A., & EXNER-CORTENS, D. Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation. **Violence against women**, v. 25, n. 1, p. 29–55, 2019. <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>

DAHLBERG, Linda L., KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 11, n. suppl, pp. 1163-1178, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007>.

DARLEY, J. M., LATANÉ, B. Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 8, n. 4, p. 377-383, 1968.

DUQUE, Elena. **Apriendendo para el amor o para la violencia**: Las relaciones en las discotecas. Barcelona: El Roure, 2006.

DUQUE SANCHEZ, Elena; TEIXIDO, Joan. Bullying and Gender. Prevention from School Organization. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 176-204, June 2016.

ELBOJ, C. **Secondary education schools and education in values**: Proposals for gender violence prevention (Study funded by the DAPHNE Programme). Brussels, Belgium: European Commission, 2008.

ELBOJ-SASO, Carmen; IÑIGUEZ-BERROZPE, Tatiana; VALERO-ERRAZU, Diana. Relations with the educational community and transformative beliefs against gender-based violence as preventive factors of sexual violence in secondary education. **Journal of interpersonal violence**, p. 0886260520913642, 2020.

ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade**: o processo de socialização. Trad. A Blaustein. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1968.

EVANS, J. L., BURROUGHS, M. E., KNOWLDEN, A. P. Examining the efficacy of bystander sexual violence interventions for first-year college students: A systematic review. **Aggression and violent behavior**, v. 48, pp. 72-82, 2019.

FLECHA, Ainhoa., PUIGVERT, Lydia; REDONDO, Gisela. Socialización preventiva de la violencia de género. **Feminismo/s**, v. 6, pp. 107-120, 2005.

FLECHA Ainhoa *et al.* Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 67 (24,1), pp. 89-100, 2010.

FLECHA, Ainhoa. Educación y prevención de la violência de genero en menores. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, vol. 1, nº 2, pp. 188-211, 2012.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contemporánea**. 1ª ed., 4ª impressão. Madrid: Espasa Libros, 2001, 161p.

FLECHA, R., PUIGVERT, L., RÍOS, O. The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, v. 2, n. 1, pp. 88-113, 2013. DOI: 10.4471/rimcis.2013.14

FLECHA, R., TOMÁS, G., VIDU, A. Contributions From Psychology to Effectively Use, and Achieving Sexual Consent. **Front. Psychol.** v. 11, n. 92, 2020. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00092

FLECHA, R. Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. **Violence Against Women**, v. 27, n. 11, pp. 1980–1999, 2021. <https://doi.org/10.1177/1077801220975495>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. Datafolha Instituto de Pesquisas. Março, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. Marc 2023. 4 ed. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-4a-edicao/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-4a-edicao/).

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 2ª edição. Datafolha Instituto de Pesquisas, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Sandra; SABARENSE, Stéphanie; BRANCO, Angela. A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. **PSICO**, v. 40, n. 2, pp. 184-193, 2009.

FRIENDSHIP. In: **APA Dictionary of Psychology**. Washington: American Psychological Association, 2022. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/friendship>. Acesso em: 27/06/2022.

GALLI, Ernesto Ferreira. **Clube dos valentes: prevenção da violência e desenvolvimento de amizade na educação infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14027>.

GAMA, Fabiene; BALDISSERA, Marielen. Violências contra mulheres em universidades brasileiras: escrachos, denúncias e mediações. In: ALMEIDA, Tania Mara Campos de; ZANELLO, Valeska (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. p. 325-255. Disponível em: <https://ufmt.br/ecco/2022/01/15/panoramas-da-violencia-contra-mulheres-nas-universidades-brasileiras-e-latino-americanas/>.

GOMEZ, Jesus. (2004). **El amor en la sociedad del riesgo**. Barcelona: El Roure.

GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

GOMEZ, A.; PADROS, M.; RIOS-GONZALEZ, O.; MARA, L. C.; PUKEPUKE, T. Reaching Social Impact through Communicative Methodology. Researching With Rather than On Vulnerable Populations: the Roma Case. **Frontiers In Education**, v. 4, 2019. DOI: 10.3389/educ.2019.00009

DE LANGE, Naydene; GELDENHUYS, Mart-Mari. Youth envisioning safe schools: A participatory video approach. **South African Journal of Education**, v. 32, n. 4, p. 494-511, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**: 2019. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 156 p. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_sum\\_estudo\\_feminicidio\\_leilagar cia.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagar cia.pdf).

INCLUD-ED. **Final INCLUD-ED report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (CIT4-CT-2006-028603)**, 2012. Brussels, Belgium: European Commission.

INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. **Violência contra a mulher: o jovem está ligado?** 2014. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/violencia-contra-a-mulher-o-jovem-esta-ligado-data-popular-instituto-avon-2014/>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/atlas-da-violencia/>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2021**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>.

JANOSIK, S.; GREGORY, D. The Clery Act and Its Influence on Campus Law Enforcement Practices. **Journal of Student Affairs Research and Practice**, v. 41, n. 1, p. 182-199, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1311>.

JOANPERE, Mar. **El #MeToo Universidad alza la voz en todas partes**. El Diario Feminista [online], 4, fevereiro, 2022. Disponível em: <https://eldiariofeminista.info/2022/02/04/el-metoo-universidad-alza-la-voz-en-todas-partes/>. Acesso em: 29, maio de 2022.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Principles of Neural Science**. Norwalk: Appleton & Lange, 2013.

KAUKINEN, C. Dating violence among college students: the risk and protective factors. **Trauma, violence & abuse**, v. 15, n. 4, p. 283–296, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1524838014521321>.

KIND, Luciana *et al.* Subnotificação e (in)visibilidade da violência contra mulheres na atenção primária à saúde. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 29, n. 9, 2013. Acessado 16 Fevereiro 2023, pp. 1805-1815. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00096312>.

KROGER, J. M.; MARTINUSSEN, J. E.; MARCIA. Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. **Journal of Adolescence**, v. 33, n. 5, p. 683-698, 2010.

KRUG, E.G. *et al.*, eds. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002.

LASKEY, P.; BATES, E.; TAYLOR, J. A systematic literature review of intimate partner violence victimisation: an inclusive review across gender and sexuality. **Aggression and Violent Behavior**, v. 47, pp. 1-11, 2019.

LEADBEATER, B. J. *et al.* Victimization and relational aggression in adolescent romantic relationships: The influence of parental and peer behaviors, and individual adjustment. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 37, n. 3, p. 359-372, 2008.

LEÓN-JIMÉNEZ, S. “This Brings you to Life” The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: the Case of La Verneda Learning Community. **Research on Ageing and Social Policy**, v. 8, n. 2, pp. 191-215, 2020. Disponível em: <http://10.4471/rasp.2020.5538>.

LEÓN-JIMÉNEZ, S.; VILLAREJO-CARBALLIDO, B.; LÓPEZ DE AGUILETA, G.; PUIGVERT, L. Propelling Children’s Empathy and Friendship. **Sustainability**, v. 12, p. 7288, 2020.

LIMA, Daniel Hidalgo; PERES, Maria Fernanda Tourinho. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil - uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 27, n. 09, pp. 3475-3485, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-8123202279.21842021>.

LÓPEZ DE AGUILETA, G.; TORRAS-GÓMEZ, E.; GARCÍA-CARRIÓN, R.; AND FLECHA, R. The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. **Language and Education**, v. 34, pp. 583–598, 2020. DOI: 10.1080/09500782.2020.1801715.

LYUBOMIRSKY, S.; KING, L.; DIENER, E. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? **Psychological Bulletin**, v. 131, n. 6, pp. 803-855, 2005. Disponível em: <https://doi-org.ez88.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0033-2909.131.6.803>.

MAITO, Deíse Camargo *et al.* Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180653>. ISSN 1807-5762.

MEAD, George. **Mente, self e sociedade**. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

MEINHART, M.; SEFF, I.; TROY, K.; MCNELLY, S.; VAHEDI, L.; POULTON, C.; STARK, L. Identifying the Impact of Intimate Partner Violence in Humanitarian Settings: Using an Ecological Framework to Review 15 Years of Evidence. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 6963, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph18136963>.

MIKLOS, M.; EVANGELISTA, A. C. O que somos, o que sabemos e o que fazemos com isso. In: **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. Marc 2017. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MUJAL, G. N.; TAYLOR, M. E.; FRY, J. L.; GOCHEZ-KERR, T. H.; WEAVER, N. L. A systematic review of bystander interventions for the prevention of sexual violence. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 22, n. 2, pp. 381-396, 2021.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture**: Working Paper #5, 2007. Disponível em: <http://www.developingchild.net>.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development**: Working Paper No. 10, 2010. Disponível em: <http://www.developingchild.net>.

NAVARRO-MANTAS, L.; VELÁSQUEZ, M. J. Herramientas para prevenir la violencia de género: implicaciones de un registro diario de situaciones de desigualdad de género. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 19, n. 2, pp. 149-158, 2016.

NAVARRO, R.; YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. **Sch. Ment. Health**, v. 7, n. 4, pp. 235-248, 2015. doi: 10.1007/s12310-015-9157-9

OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes De *et al.*. Preventing violence by intimate partners in adolescence: an integrative review. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 50, n. 1, pp. 134-143, Feb. 2016.

OLIVER, Esther. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, pp. 902-908, 2014. doi: 10.1177/1077800414537215

OLIVER, Esther; VALLS, Rosa. **Violencia de género**: Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla. Barcelona: El Roure, 2004.

ONU. 48/104. **Declaration on the Elimination of Violence against Women**. Resolution adopted by the General Assembly. 1993. Disponível em: <http://www.un-documents.net/a48r104.htm>.

ONU. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly. 2015. Disponível em: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf).

ONU. **Sustainable Development Goals**. Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls. 2019. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>.

ONU. Secretary-General of the United Nations. **Progress towards the sustainable development goals 2021**, Report. 2021. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2021/secretary-general-sdg-report-2021--EN.pdf>.

O'ROURKE, J.; HARMS, C.; COHEN, L. They're always there for me! Friendship and meaning in young people's lives? **Scand. J. Psychol**, v. 60, pp. 596-608, 2019.

PADRÓS, M. A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 20, p. 916-922, 2014.

PADRÓS CUXART, M.; AUBERT Simon, A.; MELGAR Alcantud, P. Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social*. **Revista Interuniversitaria**, n. 17, pp. 73-82, 2010. [fecha de Consulta 11 de Junio de 2022]. ISSN: 1139-1723. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577006>.

PESQUISA INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no âmbito universitário**. FSB Comunicação. 12 p. 2015. Disponível em: [https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2016/09/Pesquisa-Instituto-Avon\\_V9\\_FINAL\\_Bx-2015-1.pdf](https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2016/09/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx-2015-1.pdf). Acesso em 11 out. de 2021.

PINQUART, M.; SÖRENSEN, S. Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. **Psychology and Aging**, v. 15, n. 2, pp. 187–224, 2000. <https://doi-org.ez88.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0882-7974.15.2.187>.

PREZENSKY, B.; GALLI, E.; BACHEGA, D.; MELLO, R. School Actions to Prevent Gender-Based Violence: A (Quasi-)Systematic Review of the Brazilian and the International Scientific Literature. **Front. Educ.**, v. 3, p. 89, 2018.

PULIDO, C.; ELBOJ, C.; CAMPDEPADRÓS, R.; CABRÉ, J. Exclusionary and Transformative Dimensions: Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, pp. 889–894, 2014. <https://doi.org/10.1177/1077800414537212>.

PUIGVERT, L. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure, 2001.

PUIGVERT, L. Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 7, pp. 839–843, 2014.

PUIGVERT, L.; CHRISTOU, M.; HOLFORD, J. Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. **Cambridge Journal of Education**, v. 42, n. 4, pp. 513–526, 2012. DOI: 10.1080/0305764X.2012.733341.

PUIGVERT, L.; MERRIL, B.; GARCÍA-YESTE, C.; AGUILAR, C.; VALLS, R. Resistance to and transformations of gender-based violence in Spanish Universities: a communicative evaluation of social impact. **J. Mix. Methods Res.**, v. 13, pp. 361–380, 2017. DOI: 10.1177/1558689817731170.

PUIGVERT, L.; GARCÍA, R.; RACIONERO-PLAZA, S.; SORDÉ-MARTÍ, T. Socioneuroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. **AIMS Neurosci.**, v. 6, n. 3, pp. 204–218, 2019. DOI: 10.3934/Neuroscience.2019.3.204.

PUIGVERT, L. *et al.* Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. **Palgrave Communications**, v. 5, n. 1, p. 56, 2019.

PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Definitions of Coercive Discourse, Coerced Preferences and Coerced Hooking-up. This Work is Licensed Under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License, 2018. Available at: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

RACIONERO, Sandra; PADRÓS, Maria. The Dialogic Turn in Educational Psychology. **Revista de Psicodidáctica**, vol. 15, n.2, p.143-162, 2010.

RACIONERO-PLAZA, S. Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. **Rev. Fom. Soc.** 73 43–6, 2018.

RACIONERO-PLAZA, S, UGALDE-LUJAMBIO L, PUIGVERT L., AIELO, E. Reconstruction of autobiographical memories of violent sexual-affective relationships through



scientific reading on love: A psycho-educational intervention to prevent gender violence. **Front Psychol** 9, 2018.

RACIONERO-PLAZA, S., UGALDE, L., MERODIO G., GUTIÉRREZ-FERNÁNDEZ N. Architects of Their Own Brain. Social Impact of an Intervention Study for the Prevention of Gender-Based Violence in Adolescence. **Front. Psychol.** 10:3070, 2020.

RACIONERO-PLAZA, S.; DUQUE, E.; PADRÓS, M.; MOLINA ROLDÁN, S. "Your Friends Do Matter": Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization. **Children**, 8, 65, 2021. <https://doi.org/10.3390/children8020065>

RANGANATHAN M, WAMOYI J, PEARSON I, *et al.*. Measurement and prevalence of sexual harassment in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. **BMJ Open**;11:e047473, 2021. <doi: 10.1136/bmjopen-2020-047473>

RELATÓRIO DA COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO SOBRE AS VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES PAULISTAS. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 10 de março de 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/cpi/?idComissao=13033>

ROCA-CAMPOS, E; DUQUE, E; RÍOS, O; RAMIS-SALAS, M. The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. **Front. Psychiatry** 12:601424, 2021. <doi: 10.3389/fpsy.2021.601424>

ROCHA, Carol Martins da *et al.*, Do silenciamento ao enfrentamento: a experiência do Coletivo Marielle Franco - mulheres UFJF nas ações de combate à violência de gênero no ambiente universitário. In: ALMEIDA, Tania Mara Campos de, ZANELLO, Valeska (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. p. 439-465. Disponível em: <https://ufmt.br/ecco/2022/01/15/panoramas-da-violencia-contra-mulheres-nas-universidades-brasileiras-e-latino-americanas/>

ROSA, A; FIRINO, D; CARVALHO, M. Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar? **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 8, p. 195-208, 2015.

RUIZ-EUGENIO, L., RACIONERO-PLAZA, S., DUQUE, E. Female university students' preferences for different types of sexual relationships: implications for gender-based violence prevention programs and policies. **BMC Women's Health** 20, 266, 2020. <https://doi.org/10.1186/s12905-020-01131-1>

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, Dec. 1999.

SALCEDA, M.; VIDU, A.; AUBERT, A.; ROCA, E. Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. **Soc. Sci.**, 9, 138, 2020.

SANTOS, Karine Brito dos; MURTA, Sheila Giardini. Influência dos Pares e Educação por Pares na Prevenção à Violência no Namoro. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 787-

800, Dec. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000400787&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400787&lng=en&nrm=iso).

SANTOS, Karine Brito dos *et al.*. Efficacy of a bystander intervention for preventing dating violence in Brazilian adolescents: short-term evaluation. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2019, v. 32, 20. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0133-4>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 1678-7153.

SHONKOFF, J. P., BOYCE, W. T., MCEWEN, B. S. Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. **JAMA**, v. 301, n.21, 2252-2259, 2009.

SILVA, Edlene Oliveira. Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola. **Revista Veredas da História**, [online]. ano V, ed. 2, 2012.

SILVA, Marisilda. **Escritos guardados**: sobre a experiência de participação e luta social do movimento de saúde da zona leste. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2014.

SOARES, Natalia; FRANÇA, Marlene. **Violência de gênero no Ensino Médio**: Análise do comportamento dos/das alunos/as e professores/as. In: III Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2016, Natal - RN. Anais III CONEDU, v. 1. p. 1, 2016.

SOSA-RUBI, S. G. *et al.* True Love: Effectiveness of a School-Based Program to Reduce Dating Violence Among Adolescents in Mexico City. **Prevention Science**, v. 18, n. 7, p. 804–817, 2017.

SHONKOFF, J. P., GARNER, A. S., SIEGEL, B. S., DOBBINS, M. I., EARLS, M. F., MCGUINN, L., PASCOE, J., y WOOD, D. L. The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Estresse. **Pediatrics**, 129 (1), 232–246, 2012.

STEELE, B., MARTIN, M., YAKUBOVICH, A., HUMPHREYS, D. K., NYE, E. Risk and Protective Factors for Men's Sexual Violence Against Women at Higher Education Institutions: A Systematic and Meta-Analytic Review of the Longitudinal Evidence. **Trauma, violence & abuse**, 23(3), 716–732, 2022. <https://doi.org/10.1177/1524838020970900>

THOITS, P. A. Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 52, n. 2, p. 145–161, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>. Acesso em: 28 março 2023.

THOMAS, L. Friendship. **Synthese**, v. 72, p. 217–236, 1987. doi: 10.1007/BF00413639.

TORRAS-GÓMEZ, E., PUIGVERT, L., AIELLO, E., KHALFAOUI, A. Our Right to the Pleasure of Falling in Love. **Front Psychol**, v. 10, p. 3068, 2020. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03068.

VALLS, R. Violencia de Género en las Universidades Españolas. **Plan Nacional Madrid**: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad, 2008.

VALLS, R.; OLIVER, E.; AROCA, M.S.; EUGENIO, L.R.; MELGAR, P. Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. **Revista de Investigación Educativa**, v. 25, n. 1, p. 219-231, 2007. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96771>.

VALLS, R.; PUIGVERT, L.; MELGAR, P.; GARCIA-YESTE. Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. **Violence Against Women**, v. 22, n. 13, p. 1519–1539, 2016. DOI: 10.1177/1077801215627511.

VIDU, A.; VALLS, R.; PUIGVERT, L.; MELGAR, P.; JOANPERE, M. Second Order of Sexual Harassment - SOSH. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2017. DOI: 10.17583/remie.2017.2505.

VIDU, A.; TOMÁS, G.; FLECHA, R. Pioneer Legislation on Second Order of Sexual Harassment: Sociological Innovation in Addressing Sexual Harassment. **Sexuality Research & Social Policy: Journal of NSRC: SR & SP**, p. 1–12, 2021. DOI: 10.1007/s13178-021-00571-0.

VIDU, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R.; LÓPEZ DE AGUILETA, G. The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, v. 10, n. 2, p. 176-200, 2021. DOI: 10.17583/generos.2021.6975.

VILLARDÓN-GALLEGO, L.; GARCÍA-CID, A.; ESTÉVEZ, A.; GARCÍA-CARRIÓN, R. Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review. **Healthcare**, v. 11, n. 1, p. 142, MDPI AG, 2023. DOI: 10.3390/healthcare11010142.

VILLAREJO-CARBALLIDO, B.; PULIDO, C.; DE BOTTON, L.; SERRADELL, O. Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 6, p. 918, 2019. DOI: 10.3390/ijerph16060918.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F. de; MARQUES, C. de A. E.; SILVA, L. M. F. da; MORO, A.; VIVALDI, F. M. de C.; RAMOS, A. de M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96–127, 2016. doi: 10.18222/eae.v27i64.3747. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747>.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. M. Cole *et al.*. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**. Homicídio de mulheres no Brasil. São Paulo: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf).

WALDINGER, R. J.; SCHULZ, M. S. What's love got to do with it? Social functioning, perceived health, and daily happiness in married octogenarians. **Psychology and Aging**, v. 25, n. 2, p. 422–431, 2010. DOI: 10.1037/a0019087.

WANG, M.; DEGOL, J. School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. **Educational Psychology Review**, v. 28, p. 315–352, 2016. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

WAY, N.; SILVERMAN, L. R. The quality of friendships during adolescence: Patterns across context, culture, and age. In: KERIG, P. K.; SCHULZ, M. S.; HAUSER, S. T. (Eds.). *Adolescence and beyond: Family processes and development*. **Oxford University Press**, 2012. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199736546.003.0007.

WHO. World Health Organization. Global consultation on violence and health. **Violence: a public health priority**. Geneva: WHO, 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

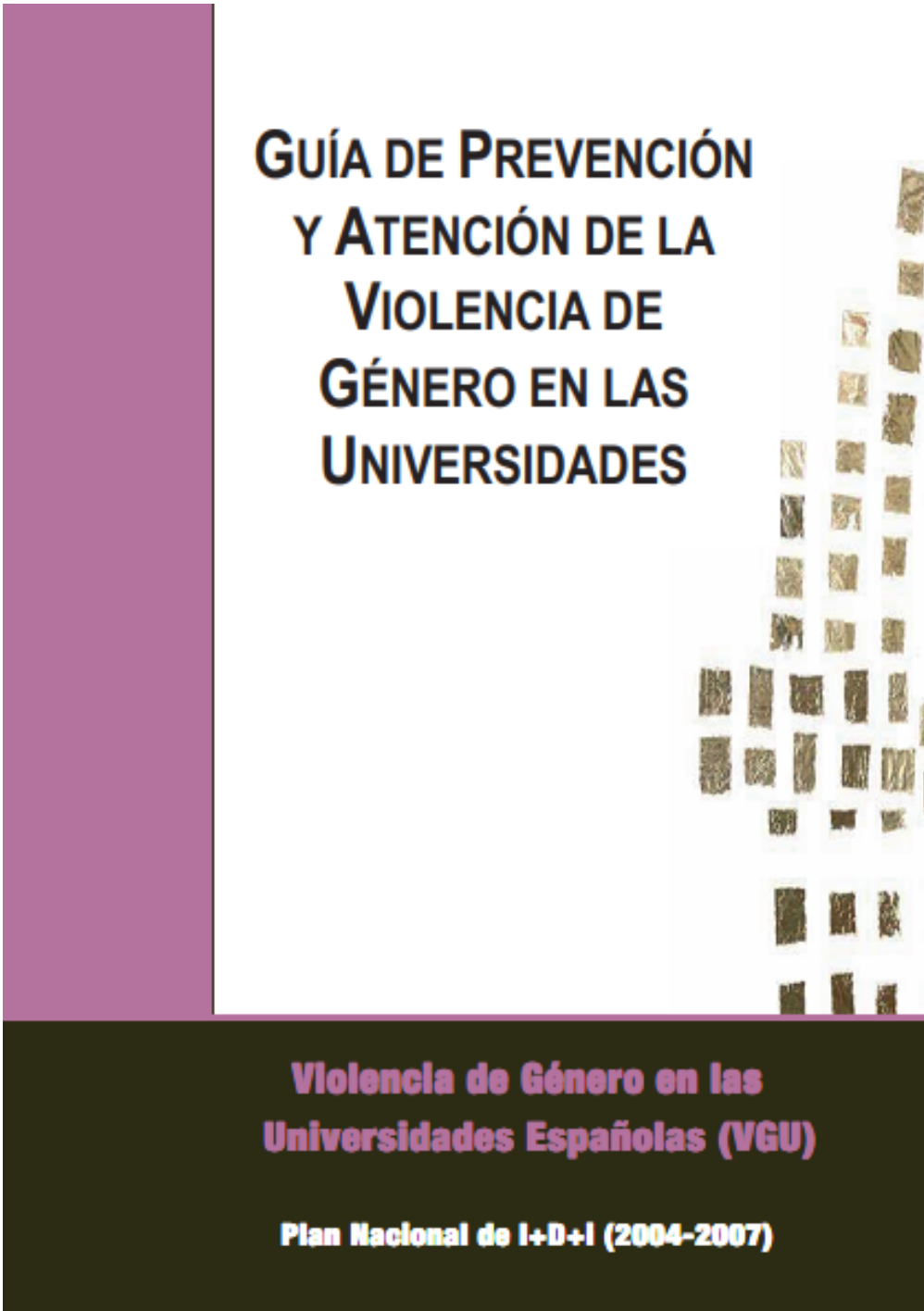
WHO. World Health Organization. **Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and nonpartner sexual violence**. Geneva: WHO, 2013. Disponível em: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf).

WHO. World Health Organization. **Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women**. Geneva: World Health Organization, 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>.

YOUNT, K.; KRAUSE, K.; MIEDEMA, S. Preventing gender-based violence victimization in adolescent girls in lower-income countries: Systematic review of reviews. **Social Science & Medicine**, v. 192, Supplement C, p. 1–13, 2017.

**ANEXOS**

ANEXO A – GUIA DE PREVENÇÃO E ATENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA  
UNIVERSIDADE



**GUÍA DE PREVENCIÓN  
Y ATENCIÓN DE LA  
VIOLENCIA DE  
GÉNERO EN LAS  
UNIVERSIDADES**

**Violencia de Género en las  
Universidades Españolas (VGU)**

**Plan Nacional de I+D+I (2004-2007)**



Violencia de género  
en las  
universidades  
Españolas

---

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

**Título:**

*Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades.*

Investigadora principal del proyecto: Rosa Valls Carol. CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universitat de Barcelona.

Equipo del proyecto: Consol Aguilar (Universitat Jaume I), María José Alonso (Universidad del País Vasco), Pilar Celas (Universidad de Sevilla), Montserrat Fisas (Universitat de Barcelona), Ainhoa Flecha, Lola Frutos (Universidad de Murcia), Laura López (Universitat de Barcelona), Patricia Melgar (Universitat de Barcelona), Silvia Molina (Universidad Nacional de Educación a Distancia), María Padrós (Universitat de Barcelona), Laura Ruiz (Universitat de Barcelona), Luis Torrego (Universidad de Valladolid), Miguel Ángel Pulido.

Otros/as colaboradores: Esther Oliver (Universitat de Barcelona).

Impreso en Barcelona, 2008

Depósito legal: B-52.615-2008

ISBN: 978-84-691-7613-9

Todos los derechos reservados

Financiado por:

Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Plan Nacional I+D (2004-2007)



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

---

## Índice

Introducción .....	5
1. Violencia de género en el ámbito universitario .....	7
2. Propuestas y medidas de prevención y atención de la violencia de género en las universidades	
2.1. Políticas institucionales .....	11
2.2. Formación y sensibilización .....	14
2.3. Oficina de denuncia .....	20
2.4. Personas asesoras .....	24
2.5. Trípticos y documentos informativos.....	28
2.6. Páginas Web .....	33
2.7. Participación de la comunidad universitaria .....	35
3. Bibliografía y páginas web de interés .....	39





Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades



## Introducción

Esta guía está dirigida especialmente a equipos de gobierno de las universidades españolas, vicerrectorados y decanatos, Oficinas o Comisiones de Igualdad, defensores del estudiantado, asociaciones de estudiantes, otros movimientos sociales y las personas que trabajan para superar la violencia de género, con el objetivo de proporcionar informaciones útiles para impulsar medidas de prevención y atención ante situaciones de violencia de género en nuestras universidades.

En las universidades de más prestigio internacional de Estados Unidos y Europa ya se desarrollan programas a este respecto, que se han impulsado como consecuencia de investigaciones previas. En el contexto español, la investigación sobre la temática ha sido desarrollada en el marco del Plan Nacional I+D+I y financiada por el Instituto de la Mujer. El proyecto *Violencia de género en las universidades españolas* se ha realizado durante tres años (2005-2008) con la participación de ocho universidades españolas y el apoyo de profesoras e investigadoras de Harvard y de otras universidades internacionales.

La investigación se ha desarrollado en una situación social marcada por los avances contra la violencia de género y la igualdad entre mujeres y hombres en nuestro país (Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, Planes de igualdad en las universidades...). Con el objetivo de que nuestras universidades no queden al margen de estos avances, se ha explorado no sólo la realidad de la presencia de violencia de género, sino también los posibles



---

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

mecanismos para su superación, inspirados en las universidades más prestigiosas del mundo.

La primera parte de la Guía presenta algunas de las principales contribuciones de investigaciones sobre violencia de género en el contexto universitario, especialmente a nivel internacional, que justifican ampliamente la necesidad de abordar esta problemática con medidas específicas. La segunda parte se estructura en siete apartados, que corresponden a diferentes tipos de iniciativas que se pueden implementar, desde trípticos informativos hasta políticas institucionales. Todas las medidas propuestas se basan en conclusiones de las investigaciones internacionales, en buenas prácticas desarrolladas en universidades de prestigio internacional, y en las valoraciones por parte de profesorado, estudiantes y otro personal de la universidad entrevistados en el marco de nuestra investigación.

Esperamos que con la lectura de esta Guía podamos conseguir unas universidades, no solamente menos sexistas, sino también más científicas y humanas.



## 1. Violencia de género en el ámbito universitario

La violencia de género es un fenómeno complejo, que afecta a mujeres de todas las edades, culturas, clases sociales y niveles educativos, siendo la primera causa de mortalidad entre las mujeres antes de los cuarenta y cinco años, y que se da en los diferentes contextos sociales, familiares y laborales (Oliver y Valls, 2004). El ámbito universitario no escapa a esta realidad. Las relaciones de poder y el sexismo se manifiestan en la universidad de diversas maneras, llegando en algunos casos a generar situaciones abusivas o de violencia, o dificultando su denuncia por parte de las víctimas.

A nivel internacional, contamos con numerosas investigaciones sobre violencia de género entre población universitaria y en el propio contexto universitario. La mayoría de las investigaciones se han desarrollado en Estados Unidos y Canadá, aunque también hay estudios en Europa. Una exhaustiva revisión de la literatura científica especializada permite basar las políticas y medidas concretas a desarrollar en las universidades españolas en el conocimiento científico acumulado por estas investigaciones (Valls et al., 2007). A continuación destacamos algunas de las contribuciones más relevantes.

Muchas de las investigaciones (Gross et al., 2006; Kury et al., 2004) demuestran que los índices de agresiones sexuales y situaciones de violencia de género son preocupantes (afectando entre un 13% y un 30%, o incluso más, de las estudiantes durante sus estudios universitarios). Un estudio que compara 31 universidades de 16 países diferentes refleja una tendencia a que mujeres jóvenes y con alto nivel educativo experimenten violencia de género, también en los campus



universitarios (Straus, 2004). Además de los abusos y acosos por parte de compañeros, las estudiantes universitarias padecen situaciones no consentidas de atención sexual por parte de profesores, y las profesoras universitarias, por parte de compañeros de trabajo, superiores o incluso alumnos (Benson y Thompson, 1982; Lee et al., 2005).

Las investigaciones internacionales (Fitzgerald et al., 1988; Kalof et al, 2001 entre otras) ponen también en evidencia que, a pesar de los avances logrados en la igualdad entre mujeres y hombres, a menudo situaciones consideradas científicamente como violencia de género no son identificadas como tales por parte de los y las estudiantes, y que persisten estereotipos sexistas que tienden a culpabilizar a las víctimas, dificultando la denuncia de situaciones de violencia de género

Además, diferentes estudios demuestran que la persistencia de estructuras de dominación en las universidades puede suponer un ambiente hostil para las mujeres y repercute en que la violencia de género se haya mantenido silenciada en el contexto universitario durante mucho tiempo (Osborne, 1995). La percepción de que los sistemas de gobierno en las universidades no abordan adecuadamente la violencia de género y los comportamientos que la potencian, el miedo a no ser tomada en serio o a no recibir apoyo por parte de la institución universitaria, conllevan que no se informe de incidentes de violencia que han sucedido en el contexto universitario (Hensley, 2003).

La culpabilización de las víctimas, la normalización de situaciones sexistas y violentas, o el silencio y la ocultación agravan los efectos negativos de las situaciones de violencia de género en las personas que las han padecido, influyendo a nivel académico, profesional y personal (Benson y Thompson, 1982; Reilly, 1986; Eyre, 2000; Shepela 1998). El



impacto a nivel profesional y personal llega a afectar no sólo a quienes son víctimas directas, sino también a las personas que las apoyan y se solidarizan con ellas (Puigvert, 2008).

Como se vislumbra por los resultados de las investigaciones consultadas, son fundamentales los esfuerzos de las universidades para cambiar dinámicas de silencio y potenciar la no tolerancia hacia ningún tipo de violencia (Bryant y Spencer, 2003). En muchas universidades, existen ya mecanismos que ofrecen apoyo ante este tipo de situaciones y ayudan activamente a las víctimas. Las investigaciones coinciden en señalar que las interacciones entre iguales son un factor clave a la hora de identificar situaciones de violencia de género y de prevenirlas y, por lo tanto, en que las redes de apoyo y los contextos de solidaridad son medidas positivas que ayudan significativamente (Boundurant, 2001; Grauerholz et al., 1999).

La investigación I+D+I *Violencia de género en las universidades españolas*, financiada por el Instituto de la Mujer, ha supuesto un primer paso hacia la identificación y visibilización de esta problemática en el contexto español. En el marco de la investigación, además de explorar el marco común del estado de la cuestión internacional al respecto, se ha elaborado y aplicado una encuesta a estudiantes hombres y mujeres de seis universidades españolas, se han sistematizado estrategias y mecanismos que universidades de prestigio internacional han puesto ya en funcionamiento fruto de sus propias investigaciones, y se ha llevado a cabo trabajo de campo cualitativo, entrevistando a profesorado, estudiantes y personal de servicios o de la administración de diferentes universidades. Los resultados de la encuesta confirman tanto la presencia de situaciones de violencia de género, como el desconocimiento y demanda de mecanismos que permitan actuar ante



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

ellas. El trabajo de campo cualitativo ha aportado riqueza en las valoraciones de lo que en nuestro contexto puede hacerse para avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres, en la solidaridad con las personas que sufren violencia de género, y en romper el silencio en las instituciones universitarias.



## 2. Propuestas y medidas de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

### 2.1. Políticas institucionales

Las universidades de más prestigio internacional, entre otras Oxford, Cambridge y Harvard, tienen una política institucional definida sobre abuso, agresión sexual u otro tipo de violencia de género, con el objetivo de lograr que la universidad sea un espacio donde resulte inaceptable una situación de ese tipo. Dentro de esta política se regulan medidas disciplinarias tanto para los casos verificados de acoso sexual como por las acusaciones malintencionadas.

Estas políticas se concretan en el diseño, implementación y evaluación de programas y planes de acción que incluyen formación y sensibilización. En algunos casos se publican informes anuales sobre los delitos de acoso y agresión sexual en la universidad.

#### ¿Qué dicen las investigaciones internacionales?

- Hay que reconocer la dimensión del problema a nivel institucional. En este sentido, son necesarios esfuerzos desde la comunidad universitaria para combatir las actitudes relacionadas con el acoso sexual o con la violencia contra las mujeres (Nicholson et al., 1998; Reilly et al., 1986).
- Las universidades tienen que garantizar que las mujeres estén representadas en los diferentes ámbitos y niveles universitarios y





dar apoyo a las reivindicaciones feministas desde la universidad, los departamentos y sus investigaciones (Osborne, 1995).

#### Algunos ejemplos en las universidades de prestigio internacional

La **University of Oxford** tiene una política sobre acoso en general, no específica sobre acoso sexual, de la que se beneficia toda la comunidad universitaria. A través de esta política se definen las diferentes maneras de resolver una situación de acoso:

1) Una manera informal, en la que se registran por escrito todas las comunicaciones entre las partes implicadas. 2) Si la anterior vía no se cree conveniente, se realiza una queja formal a través de una carta donde se explican los hechos. En caso de seguir esta denuncia por una vía formal, la universidad advierte a la persona que la realiza que su identidad será facilitada a la persona denunciada para facilitarle la defensa, y le informa de que una vez se ha hecho llegar la carta, se decide si se inicia o no una investigación, las particularidades de cada una de las fases de la investigación, situaciones por las que habrá que pasar, tanto la persona denunciante como la denunciada, si finalmente se lleva a cabo, y consecuencias de los resultados de la investigación, incluyendo las medidas disciplinarias que pueden ser implementadas. Se crean comisiones mixtas formadas por profesorado, estudiantado y personal de la universidad para realizar las investigaciones sobre los casos.



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

### American Association of University Women (AAUW) Building a Harassment-Free Campus



La American Association of University Women impulsó esta iniciativa en 2006, a partir de la investigación *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus* (2006), en la que se demostraba un alto índice de acosos en espacios comunes de los campus universitarios.

Los 11 proyectos de acción de la iniciativa **Construyendo un Campus Libre de Acoso** para combatir el sexismo y el acoso sexual en el campus:

University of North Texas, Denton, TX: *UNT = Harassment Free*

Indiana University, Bloomington, IN: *SHAPE up! Sexual Harassment Awareness Peer Education*

Stony Brook University, Stony Brook, NY: *SBU Campus UNITED Against Harassment*

University of Akron, Akron, OH: *Make Our Campus Harassment-Free*

Mississippi University for Women, Columbus, MS: *Sexual Harassment...Speak Out*

Pennsylvania State University, University Park, PA: *Changing the Campus Culture: A Multimedia Service Campaign to Stop Sexual Harassment*

Alfred University, Alfred, NY: *Sexual Harassment Campus Action Project*

Chemeketa Community College, Salem, OR: *Identifying and Planning for a Harassment Free Environment at Chemeketa Community College*

Louisiana State University, Baton Rouge, LA: *Project STOP Student Team for Outreach & Prevention: An Anti-Harassment Coalition*

University of Central Florida, Orlando, FL: *UCF Assesses Sexual Harassment and Develops Interventions*

Georgia Southern University, Statesboro, GA: *Sexual Harassment Awareness: Tools and Resources.*



### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

Se percibe la necesidad de que exista una política institucional sobre acoso que no sólo defina las medidas y los protocolos a seguir cuando se produce un caso, sino que también contribuya a establecer un clima de *tolerancia cero* hacia cualquier situación de acoso, abuso o agresión sexual u otro tipo de violencia de género que se puede producir en la universidad. Esta política contribuiría a crear el rechazo y *tolerancia cero* en el conjunto de la sociedad.

*Bueno, supongo que poner de acuerdo a tantas personas es complicado, pero tratándose de este tema, en el que todos estamos muy sensibilizados será más fácil. Por otro lado, no sé si cambiar la política institucional es fácil, no lo creo, pero pienso que se puede hacer. Pero, vamos, creo que es una obligación de la universidad el hacer algo para solucionar este problema (un conserje).*

## 2.2. Formación y sensibilización

Existe una gran variedad de iniciativas en relación con la prevención y la sensibilización hacia la violencia de género, que se desarrollan desde diferentes entidades de las universidades más prestigiosas. Algunos ejemplos son:

**Women's Center:** tiene como finalidad trabajar la promoción de la mujer en la ciencia y la ingeniería. Promueven programas y servicios que se ocupan de las cuestiones de género para promover el éxito, la igualdad y la seguridad para las estudiantes, profesoras y empleadas. Además de servicios de asesoramiento confidencial, desarrollan una serie de





actividades de formación y sensibilización muy variadas como charlas, talleres, grupos de apoyo, tertulia mensual sobre lecturas para y sobre las mujeres y eventos culturales (California Institute of Technology).

**Talleres y material de prevención:** a través de estos talleres se trabajan diversos temas relacionados con la violencia de género, se proporciona información sobre qué hacer en el caso de sufrir una situación de acoso, abuso o agresión sexual. Por otro lado, se puede disponer de materiales diversos para trabajar la prevención de la violencia de género como películas, libros y guías (Princeton University, Yale University).

**Yale Men Against Rape:** se trata de un grupo de hombres que trabajan para la formación y la educación de los hombres sobre acoso sexual (Yale University).

**Men Against Violence:** grupo dedicado a acabar con la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres, las/os niñas/os o otros hombres. Trabajan para fortalecer la comunidad mediante la promoción de la conciencia y la promoción de espacios de cambio. Exploran la diversidad de masculinidades que se dan en la universidad. Realizan grupos de discusión, patrocinan obras de teatro, conciertos y exposiciones. (Columbia University)

### ¿Qué dicen las investigaciones internacionales?

- Atender la violencia de género en las universidades no sólo desde una perspectiva asistencialista con las víctimas, sino también llevar a cabo un trabajo preventivo, con programas que relacionen la prevención de la violencia de género y las




---

 Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades
 

---

agresiones sexuales desde la salud pública, la responsabilidad masculina y el desarrollo de la empatía hacia personas que hayan sufrido violencia sexual. Estos programas irían acompañados de campañas de sensibilización de tolerancia cero ante la violencia de cualquier naturaleza por parte de toda la comunidad universitaria y de solidaridad hacia las personas que la sufren. Se destaca la importancia de utilizar materiales de difusión, así como la organización de actividades como conferencias y talleres de prevención (Hugh et al., 2000).

- Tratar el tema de la violencia en las relaciones afectivas, desde los marcos feministas y desde una vertiente educativa para una prevención de la violencia de género (Lee et al., 2005; Mahlstedt y Welsh, 2005). Es importante impulsar programas educativos y de prevención que hagan hincapié en invalidar los mitos sobre la violación y la naturaleza problemática de las creencias sobre la desigualdad de géneros, incidiendo en que la coacción sexual y la violación son un delito (Boeringer, 1999).
- Creación de programas de sensibilización dirigidos a desmontar las creencias sobre la normalización y aceptación de presiones y de situaciones de abuso en las relaciones. Se proponen espacios de diálogo y reflexión para la identificación de lo que es y no es aceptable (Charkow y Nelson, 2000; Gross et al., 2006).
- Desarticular las estrategias de dominio masculina perpetradas por la universidad como institución, incidiendo en la transformación del clima adverso que se crea hacia las mujeres



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

a través de la acción afirmativa hacia las mujeres asegurando que ellas estén representadas en todos los espacios de las jerarquías universitarias (Osborne, 1995).

Algunos ejemplos en universidades de prestigio internacional

**Campaña de sensibilización para romper el silencio hacia la violencia de género y el acoso sexual en las universidades y de solidaridad con las personas que sufren estas situaciones**

La asociación "Voices, not victims" promueve diferentes campañas:



<http://www.voicesnotvictims.org>

No estés solamente contra la violencia de género. Ayuda a prevenirla. Denunciando los comentarios sexistas y ofreciendo ayuda a la mujer que está siendo acosada, tú tienes el poder de marcar la diferencia.  
(Aparece el número de teléfono)

**QUIERO ACCIÓN**  
Cuando se trata de prevenir la violencia de género



Haz tu parte para acabar con la violencia de género



### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

Más de un 85% del estudiantado cree que sería necesario trabajar el tema de la violencia de género en alguna asignatura de la carrera o en algún espacio de debate, como charlas, jornadas y seminarios que se organicen en la universidad.

Según las entrevistas realizadas, las actividades de formación, prevención y sensibilización se perciben como una de las principales acciones a desarrollar en la universidad para empezar a visibilizar el tema.

*Si, sí, me parece viable porque es empezar con algo, a implantar poco a poco, algo dentro de esta universidad donde este tema parece ser que no le importa a la mayoría, la gente no está muy concienciada. Entonces sería empezar por llevar a cabo una actividad de este tipo [se refiere a actividades de formación, prevención y sensibilización] entonces yo creo que tendría algo de relevancia, y poco a poco se iría como destapando el bote. Yo creo que estas actividades tendrían que hacerse por el propio alumnado... con ayuda de, quizás, algún profesor (una estudiante).*

Se propone que las iniciativas que se desarrollen prioricen actividades de prevención que se basen en la identificación de las situaciones que son violencia de género, desmitificando situaciones que se normalizan y no se viven como tal; que partan de visibilizar ese tipo de situaciones ante las que se ha de romper un ambiente de permisividad, normalización y silencio.






---

 Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades
 

---

*Hay que ayudar a la gente a identificar las situaciones de violencia, y eso no sé si sería información o formación. Hay muchas veces, que yo como mujer, y me imagino que a ti te habrá pasado lo mismo, que hay situaciones que después ves que han sido de violencia (una profesora).*

Otra de las principales propuestas consiste en la introducción de una asignatura que forme en prevención de la violencia de género. Se insiste en que esta temática se contemple como contenido curricular de los planes docentes en cualquier estudio universitario. Parten de que la violencia de género es un tema que ocupa a toda la sociedad y que se da en contextos muy variados por lo que toda persona universitaria ha de estar formada en prevención de la violencia de género, tal y como establece la *Ley Integral contra la violencia de género* para algunos estudios universitarios.

*Y esto añadido a introducir en las carreras, ahora con el diseño de los nuevos grados sería el momento... introducir... de hecho el real decreto que regula las nuevas titulaciones, grados, masters y doctorados, así lo dice. Introducir materias académicas que aborden estas cuestiones, que las expliquen y que las trabajen y, por tanto, que sea un tema también presente en los currículums de los estudiantes y, por tanto, también en el contenido docente (un profesor).*

*Yo pienso que son temas que se tendrían que incluir dentro del currículum de cualquier tipo de carrera aunque fuera como asistir a una conferencia o a charlas, yo pienso que es imprescindible ¿no? (un estudiante).*





### 2.3. Oficina de denuncia

Oficinas que recogen denuncias y se dedican a la resolución de conflictos relacionados con la violencia de género. Estas oficinas suelen coordinar los diferentes programas de prevención y atención de las agresiones y acoso sexual. Normalmente, estudian las denuncias recibidas, y ponen en marcha servicios de mediación entre la víctima y el agresor, entrevistan a las partes, valoran posibles sanciones, etc. Algunos ejemplos son *Office of Affirmative Action and Equal Opportunity Programs* (University of Pennsylvania), *Disciplinary Procedure for Sexual Misconduct* (Columbia University), *Office of Sexual Assault Prevention and Response (OSAPR)* (Harvard University). Algunos de los servicios que ofrece esta última son: información y apoyo a los estudiantes que han sufrido cualquier tipo de abuso sexual o relación violenta; asistencia para el acceso a recursos como apoyo académico, cambios de residencia y presentación de informes; acompañamiento para la presentación de informes o para recibir atención médica en el UHS/Beth Israel Deaconess Hospital (donde recopilan pruebas); información y apoyo a los familiares y amigos de las víctimas.

También existen líneas telefónicas de emergencia 24 horas (Harvard University; Stanford University) y teléfonos de asesoramiento. En la Yale University esta línea telefónica se denomina *Sexual Harassment & Assault Resource & Education Number -S.H.A.R.E. Number-*.



Violencia de género  
en las universidades  
Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

Algunos ejemplos en universidades de prestigio internacional

### The Office of Sexual Assault Prevention and Response. Harvard University

Uno de los folletos informativos de la oficina:

Harvard College | HUS Mental Health | HU Police | Bureau of Study Council | Univ. Health Services

## The Office of Sexual Assault Prevention and Response

compassion...strength...change...understanding

Home  
Need Help?  
Events  
Get Involved  
Who We Are  
Publications  
Library  
SASH Advice  
Resources  
Get the Facts  
Safety On Campus  
Educational Presentations

The Office of Sexual Assault Prevention and Response was established in 2003 to provide confidential support, information, and resource referrals to survivors of sexual violence.

The mission of the Office of Sexual Assault Prevention and Response is to provide leadership in creating a Harvard community free from sexual and interpersonal violence and harassment. We are committed to supporting and empowering survivors of violence. We believe in preventing violence through education, personal and collective accountability, and social change.

You can call us, 24 hours a day (**617-495-6100**), for information and resources. We are trained to listen and help, confidentially.

Sexual assault is a problem that affects everyone at the College. We also work to educate the College community about sexual assault, its prevention, and its impact.

We strive to provide empathic, supportive services to students of the College who have experienced sexual assault. Knowing that some students will prefer to seek services outside of Harvard's campus, The Office works closely to provide easy linkages to off-campus resources as well.



¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

**El 85% del estudiantado cree que sería necesario que existiera un servicio en la universidad donde puedan acudir las personas del ámbito universitario que sufren alguna situación de violencia de género.**

Se valora que con la existencia de una oficina donde se pudiera denunciar se superaría el problema de no saber dónde ir si se sufre una situación de violencia de género en la universidad.

Se insiste en la idea de que ésta sería otra de las medidas que contribuiría a visibilizar el problema y a romper el silencio en la universidad. Además, sería un espacio que tendría que generar confianza a todos los colectivos.

La persona que la sufre se sentiría más apoyada al denunciar y garantizando la total confidencialidad se evitarían situaciones de críticas, o represalias para la persona denunciante. Se superaría la percepción de que no sirve de nada denunciar porque la universidad no hará nada.

*No tenemos claro dónde tenemos que ir. Y si hay una cosa específica pues a lo mejor la gente denuncia más y se anima más y las cosas son más solucionables, los casos se solucionan más pronto, porque es lo que te he dicho antes, hablas, hablas y no se soluciona nada, al contrario, la que denuncia es la que queda mal (una conserje).*

El estudiantado también insiste en la importancia de la existencia de un espacio de denuncia para contribuir a la visibilización del problema de la violencia de género en la universidad y romper el silencio. Consideran



Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

que el que exista este espacio de denuncia y se conozca ya contribuye a evitar este tipo de situaciones y a que las personas que las sufren tengan sentimientos de culpabilización.

*Sin duda, aunque denunciar o sencillamente probar una situación de agresión verbal o acoso es muy difícil, el solo hecho de que exista una oficina o espacio de denuncia puede llevar a cohibir este tipo de comportamientos (una estudiante).*

Este espacio tendría que ser cercano a la comunidad universitaria, un espacio "más informal" al que se pueda acudir sin obligación de hacer una denuncia formal:

*Facilitaría la cosa mucho, sobre todo sabiendo que es un espacio que puede servir de orientación y apoyo, y no un espacio muy formal donde ya tienes que denunciar o tal (una profesora).*

El estudiantado tendría que formar parte del personal que atendiera al propio estudiantado que quisiera informarse, asesorarse o denunciar. De esta manera se contribuiría a crear un clima de confianza en los/las estudiantes que asistiesen.

*Si, que las personas que estuvieran dentro, por lo que fuera, pues que fuera un grupo heterogéneo, que hubiera estudiantes. Entonces, para que estudiantes vayan allí a contar temas tan graves como éstos, pienso que es importante que exista confianza, y para que se dé confianza... entre estudiantes creo que es mejor (un estudiante).*

Como ya se ha expuesto, esta medida debería ir acompañada de medidas de formación y prevención. La oficina podría coordinar los programas de formación y prevención.



Violencia de género  
en las  
universidades españolas

#### Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

*Pero tal vez esa oficina podría cumplir esta doble función. Una, la de recibir y canalizar denuncias, y otra, conjuntamente, la de desarrollar planes formativos, pedagoga, difundir, facilitar material reprográfico, películas, canciones... (un profesor).*

Para potenciar la visibilización y el conocimiento de la oficina se hace la propuesta de impulsar una amplia campaña de difusión dirigida a toda la comunidad universitaria, para que acabe siendo un espacio familiar y normalizado.

## 2.4. Personas asesoras

Existen diferentes modalidades en torno a las figuras que realizan una función de asesoramiento:

En los diferentes servicios de asesoramiento a las víctimas participan personas de toda la comunidad universitaria que han realizado previamente una formación específica, así como personal externo. En las mismas oficinas donde se recogen las denuncias también se da un servicio de asesoramiento. Por ejemplo, en la Harvard University este servicio de asesoramiento forma parte del OSAPR y recibe el nombre de SASH Advisers (Sexual Assault and Sexual Harassment). Las personas pueden ponerse en contacto con el a través de teléfono o correo electrónico.

Por otro lado, en los diferentes centros y departamentos existe la figura de la persona asesora a la que se puede acudir en el caso de que se sufra una situación de acoso o agresión sexual u otro tipo de violencia de género. En algunas ocasiones, además de estas personas que



forman parte de los departamentos, también hay personas asesoras externas.

Otras figuras son la persona tutora (*College Tutors*) y *Warden*. La primera es asignada al estudiantado que denuncia un caso de violencia o abuso. Esta persona atiende y asesora con total confidencialidad, ofreciendo información sobre los recursos de la universidad y los procesos de denuncia (University of Cambridge, Imperial College). Los *Warden* ofrecen el mismo servicio pero dentro de las residencias universitarias.

En otras universidades se garantiza que esta figura sea una mujer, como en la *Universiteit Utrecht* en la que las estudiantes y empleadas que hayan sufrido alguna situación de abuso sexual pueden contactar con *consejeras confidenciales*.

#### Algunos ejemplos en universidades de prestigio internacional

Existen asociaciones específicas en las que participa estudiantado formado en la temática, que son asesores y asesoras de otros/as estudiantes.

Algunas de estas asociaciones son:

##### **Campus-wide Education: Princeton University.**

Profesionales y estudiantado (*peer educators*) asesoran sobre diferentes temáticas, entre ellas la prevención de la violencia de género.





Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

### **Peer Health Educators. Yale University**

Ofrecen información y asesoramiento sobre el abuso de drogas, las enfermedades de transmisión sexual, el acoso y la agresión sexual, así como información sobre los servicios a los que se puede acudir. Una de las principales actividades que organizan cada año es un seminario abierto a la participación del nuevo estudiantado y a las asociaciones estudiantiles y culturales de la universidad.

**R S V P**  
age... sexual violence prevention

### **Rape and sexual sex prevention. Yale University**

Estudiantado con una formación específica ofrece información a las víctimas de violación y agresión sexual sobre apoyo legal y sanitario. Su página web dispone de un espacio donde poder denunciar en el caso de haber sido víctima de una agresión sexual. Entre otras acciones, elaboran informes sobre el estado de la cuestión en la universidad.

**Walden**  
Anonymous & Confidential  
Peer Counseling

### **Walden – Anonimus and confidential peer conseulling.**

#### **Yale University**

Grupo de estudiantes y licenciados de Yale University que también ofrece asesoramiento al estudiantado.



### **Sexual Abuse Peer Advisors (SAPA). Darmouth College**

Dentro de los servicios y recursos para la salud del Darmouth College se forma a los *Sexual Abuse Peer Advisors (SAPA)*. Se trata de estudiantes que realizan 22 horas de formación. En los cursos, el estudiantado que se está formando



Violencia de género  
en las  
universidades españolas

#### Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

accede a toda la información necesaria para ayudar a las víctimas de abusos sexuales. El contenido del curso incluye formación para intervenir en situaciones de crisis, procedimientos policiales y médicos de recogida de pruebas, comprensión del COS (Committee On Standards - comité sobre normas), seguridad personal y otras cuestiones. Estas personas asesoras se forman para responder a cualquier pregunta que pueda tener un estudiante acerca de cómo hacer frente a los abusos sexuales que él/ella mismo/a o alguien conocido (amigo/a, compañero/a de clase, familiar, etc.) haya sufrido. Ofrecen asistencia, información y apoyo en el caso de que no se quiera avisar a ninguna autoridad.

#### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

En las entrevistas realizadas, se han recogido propuestas a favor de que existan personas asesoras en los centros y facultades universitarios/as. Se parte de que en otros ámbitos, como los centros educativos de primaria y en las empresas, ya existe una figura que tiene que velar por los temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, y posibles situaciones de acoso, agresión sexual u otro tipo de violencia de género. Así se muestra la necesidad e importancia de que exista como mínimo una persona que tenga este papel en cada centro o facultad, o equipos formados para ello:

*Si nos hemos acostumbrado, incluso se financia públicamente, a la existencia de agentes de igualdad en las empresas, no sé por qué no podríamos hacer un planteamiento similar adaptado a las necesidades de la universidad (un profesor).*

También se valora positivamente que se potenciara la figura de la persona tutora cercana al estudiantado, una figura parecida a la que existe en algunas facultades para hacer un asesoramiento académico desde que el/la estudiante entra en primer curso, pero que pueda asesorar en otras situaciones, en este caso, situaciones de violencia de





Violencia de género  
en las  
universidades españolas

#### Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

género sufridas en el ámbito universitario. Para ello, se debería garantizar que estas personas estén capacitadas para ello.

*Yo gente que asesorara sí que me parecería conveniente, ¿eh?*

*¿Y quién consideras que debería ser?*

*Gente consolidada en la investigación y el estudio desde la perspectiva de género (una profesora).*

El estudiantado también señala la importancia que entre las personas que pueden ser asesoras se cuente con el propio estudiantado ya que así los/las estudiantes que necesiten asesoramiento pueden sentir más cercanía, facilidad y accesibilidad a la hora de acudir a ellas. También valoran que pueden ser otras personas de la comunidad, como profesorado, pero que les sean personas cercanas y con un interés específico en el tema.

## 2.5. Trípticos y documentos informativos

Trípticos con información y consejos en los cuales se define qué es acoso, agresión y abuso sexual, con ejemplos sobre situaciones concretas, para facilitar su identificación. También ofrecen información sobre servicios a los que acudir si se sufre una de esas situaciones, así como el posicionamiento como institución hacia la violencia de género, el acoso y abuso sexual. Este tipo de material se reparte a toda la comunidad universitaria. Algunas de las vías de difusión de los trípticos son a través de la información que se da al estudiantado cuando se matricula en la universidad, en la cafetería, en fiestas universitarias, en residencias universitarias, en la biblioteca y en otros espacios de los campus (Princeton University; Harvard University).



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

Se proporcionan **guías** específicas a los estudiantes donde informan sobre qué es la violencia de género, rompiendo con algunas percepciones erróneas. Estas guías definen las diferentes formas en que puede darse, exponen las preguntas más frecuentes que suele hacerse el estudiantado respecto a la violencia de género e informan sobre los recursos disponibles en la universidad (University of Pennsylvania, University of Manchester, Dartmouth College, University of Cambridge).

**Publicaciones e informes** sobre acoso sexual en la universidad. Estos informes están disponibles en internet (Harvard University).



## Algunos ejemplos en universidades de prestigio internacional

Folleto del servicio *Tell Someone*. Responding to the sexual harassment, Sexual Assault and Rape, de la Universidad de Harvard, gestionado por GSAS Office of Student Affairs

*Tell someone* es un espacio donde se garantiza la total confidencialidad y donde el estudiantado puede denunciar una situación de acoso y agresión sexual. En los trípticos informativos de este servicio se identifican situaciones y se da información sobre dónde acudir para recibir atención y asesoramiento.



## Interior del tríptico informativo de Tell someone

Have you received unwanted advances from an advisor, a teaching fellow, or a professor? Did you think that your grade in a course was at risk if you did not accept those advances?

Has someone in a position of authority (teaching fellow, professor, tutor, etc.) made inappropriate remarks about your appearance or clothing?

Has someone from your dorm or House invited on many occasions that you go out with him/her even though you always respond with a "no," or has someone made you feel uncomfortable by asking you to come to his/her room on a Friday late at night?

Has a senior colleague attempted to block your progression if you don't comply with his/her sexual demands?

Has someone you know—or even dated—ignored your previous and forced you to have sex?

Do you blame yourself for being sexually assaulted or raped while you were under the influence of alcohol or drugs?

Have you ever been coerced to engage in sexual contact because you were being threatened or your life was in danger?

Have you experienced confusion, difficulty working or concentrating, depression or despair after having an unwanted sexual encounter?

If you answered  
**yes**  
to any of these questions,  
help is available.

Whether you are looking for information, someone to talk to, or someone with whom you can file a formal complaint, this brochure is designed to help you find the proper resources and give you the confidence to move forward.

- If you or a friend have been raped or sexually assaulted:
1. Call a rape hotline or your advisor.
  2. Ask a friend or someone else you trust to be with you.
  3. Call one of these organizations for help and support.

### Harvard Police (DPRU)

provides confidential investigations to both local hospital or a hospital if your friend

617-435-3111

### Office of Sexual Assault Prevention and Response (OSAPR)

617-495-9100

617-495-5711

### University Health Services

617-467-6146

617-492-1223

617-465-3379



Violencia de género  
en las  
universidades  
Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

**Reporting Sexual Assault – Options to Consider**

You should know that if you believe you have been sexually assaulted, you have options for addressing such incidents. You may want to consider reporting the incident to the University's Title IX Office, the Office of Student Conduct, or other institutional resources. These resources are available to all students, faculty and staff of the University.

When you talk to a SHORE counselor, you are not making a report or a formal complaint. All information shared with you is confidential and does not commit you to file a report. Counselors will discuss with you how you are advised to proceed without your consent. You may decide to file a report or not. Your decision will be kept confidential. However, if you are advised to proceed without your consent at a physical health care center, you are making a report to you or others.

Reporting sexual assault to the SHORE office at any time to arrange an appointment and support to work.

**Resources for Title Office on Public Safety**

Reporting a sexual assault to Public Safety helps to ensure our campus is safe. Reporting the incident does not mean that the survivor must proceed with a prosecution, immediately following an investigation, the survivor should try to write down everything she or he remembers about the incident, including the physical description of the perpetrator(s) and any further information about the identity or location of the perpetrator(s). Public Safety will provide confidential support to the public safety investigator in the police station. However, the investigator is required to conduct an investigation at the University School. Because the University regards any allegations of sexual assault as a serious offense, every effort will

**Reporting Sexual Assault – Options to Consider**

be made to investigate incidents reported to campus officials and to cooperate with the Georgia Society for Public Safety with faculty and staff to ensure the safety of all students reported to them, without using the survivor's name.

**Resources to Contact**

Reporting the incident to the Title IX Office, the Office of Student Conduct, or other institutional resources should not be considered a report or a formal complaint. All information shared with you is confidential and does not commit you to file a report. Counselors will discuss with you how you are advised to proceed without your consent. You may decide to file a report or not. Your decision will be kept confidential. However, if you are advised to proceed without your consent at a physical health care center, you are making a report to you or others.

Reporting sexual assault to the SHORE office at any time to arrange an appointment and support to work.

**Resources for Title Office on Public Safety**

Reporting a sexual assault to Public Safety helps to ensure our campus is safe. Reporting the incident does not mean that the survivor must proceed with a prosecution, immediately following an investigation, the survivor should try to write down everything she or he remembers about the incident, including the physical description of the perpetrator(s) and any further information about the identity or location of the perpetrator(s). Public Safety will provide confidential support to the public safety investigator in the police station. However, the investigator is required to conduct an investigation at the University School. Because the University regards any allegations of sexual assault as a serious offense, every effort will

**Reporting Sexual Assault – Options to Consider**

be made to investigate incidents reported to campus officials and to cooperate with the Georgia Society for Public Safety with faculty and staff to ensure the safety of all students reported to them, without using the survivor's name.

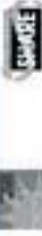
**Resources to Contact**

Reporting the incident to the Title IX Office, the Office of Student Conduct, or other institutional resources should not be considered a report or a formal complaint. All information shared with you is confidential and does not commit you to file a report. Counselors will discuss with you how you are advised to proceed without your consent. You may decide to file a report or not. Your decision will be kept confidential. However, if you are advised to proceed without your consent at a physical health care center, you are making a report to you or others.

Reporting sexual assault to the SHORE office at any time to arrange an appointment and support to work.

**Resources for Title Office on Public Safety**

Reporting a sexual assault to Public Safety helps to ensure our campus is safe. Reporting the incident does not mean that the survivor must proceed with a prosecution, immediately following an investigation, the survivor should try to write down everything she or he remembers about the incident, including the physical description of the perpetrator(s) and any further information about the identity or location of the perpetrator(s). Public Safety will provide confidential support to the public safety investigator in the police station. However, the investigator is required to conduct an investigation at the University School. Because the University regards any allegations of sexual assault as a serious offense, every effort will



**Campus Sexual Assault: What You Should Know**

Princeton University is committed to creating a safe and supportive community in which students, faculty and staff can work and study in an atmosphere free from all forms of harassment, exploitation or intimidation.

Every member of the University community should be aware that the University does not tolerate sexual harassment and assault, and that such behavior is prohibited both by federal and state law and by University policy. It is the intention of the University to take whatever action may be needed to prevent, correct and, if necessary, discipline behavior that violates this policy.

**All forms of sexual assault and all attempts to commit such acts are regarded as serious University offenses which are likely to result in suspension, required withdrawal, or expulsion.** Under New Jersey criminal law, prosecution may take place independently of charges under University regulations.

The SHORE program is funded by the Program of University Health Services, various university and external funding with support from the campus.

**Common Experiences for Sexual Assault**

**Emotional**

- Fear
- Shame
- Guilt
- Sadness
- Anger

**Physical**

- Physical pain or discomfort
- Use of physical force
- Difficulty sleeping
- Headaches
- Difficulty eating or drinking
- Difficulty concentrating
- Difficulty remembering
- Difficulty remembering your feelings and your reactions

**Structural and Behavioral**

- Substance Use/Alcohol
- Isolation
- Talking with a trusted friend or family member
- Refusing to go to class, work, or school
- Avoiding the perpetrator
- Avoiding places such as a residence or dining hall
- Talking about recovery through therapy
- Seeking help from the campus

For further information contact SHORE program at 212-552-5111

**Campus Resources**

- SHORE Program: 512-552-5111
- Counseling and Psychological Services: 512-552-5121
- University Health Services: 512-552-5121
- Title IX Office: 512-552-5121
- Emergency Public Safety: 911
- Off-Campus Resources: 477-6422
- 24-Hour University Hospital Helpline: 512-552-5121
- Princeton Emergency Police: 911
- Princeton University Police: 512-552-5121

[www.princeton.edu/shore](http://www.princeton.edu/shore)

[shore@princeton.edu](mailto:shore@princeton.edu)



Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

Tanto el estudiantado y el profesorado como otro personal de la universidad manifiesta que sería muy positivo facilitar esta documentación en todos los espacios posibles. De esta manera se contribuiría a que se pudieran identificar situaciones de acoso que en muchas ocasiones no son consideradas como tal, o que no se sienta miedo a explicar o denunciar lo ocurrido, o por lo menos saber dónde se puede acudir.

*En una universidad en que he estudiado, ha pasado que, por ejemplo, en el comedor universitario había días que te encontrabas en cada sitio pues una hoja informativa sobre la violencia de sexo, en la Universidad de... Esto sería un ejemplo de actividad de la universidad para mostrar qué es este problema (un estudiante).*

*Desde luego que sería conveniente y lo sería principalmente para el estamento que tiene más indefensión que es el alumnado. Eso está claro. Y el alumnado igual que le explicamos dónde está la biblioteca, deberíamos tener alguna forma de comunicarles dónde están ese tipo de servicios. Y al profesorado yo creo que también (una profesora).*

## 2.6. Páginas web

En espacios muy visibles de la página web de la universidad se dedica algún apartado a explicar qué es la violencia de género, establecer diferentes tipos de violencia de género que se pueden dar en el contexto



#### Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

También se puede encontrar con facilidad información sobre los diferentes servicios que ofrece la universidad en relación a la prevención (asociaciones, cursos, talleres, materiales, etc.), denuncia, atención y asesoramiento (oficinas de atención, líneas telefónicas, formularios para poder hacer denuncias *online*, departamentos específicos en hospitales, comisarías de policía o departamentos específicos dentro de éstas) (Harvard University, California Institute of Technology, Massachusetts Institute of Technology, Duke University, University College London, entre otras muchas).

Como ya se ha señalado, algunas universidades también publican en la página web informes sobre el estado de la cuestión en su universidad sobre casos de abuso, acoso y agresión sexual, así como las evaluaciones de los diferentes servicios y programas de prevención que ofrecen (Harvard University, Dartmouth College).

Se abren foros en Internet para que los estudiantes puedan explicar sus experiencias, consultar dudas, discutir sobre temas de género (University College London, University of Manchester).

#### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

Las personas entrevistadas valoran positivamente que la oficina de prevención y atención pueda tener toda la información necesaria en una página web. También que exista la posibilidad de poder denunciar una situación *online* a través de la propia página web, así como tener disponibles en Internet documentos con información sobre el estado de





situación *online* a través de la propia página web, así como tener disponibles en Internet documentos con información sobre el estado de las situaciones de violencia de género que se han producido en la universidad, además de otra información que pueda ser de interés.

*Evidentemente, una oficina debería tener un espacio web propio donde poder colgar documentos, poder colgar informes... un poco que fuera un espacio de dinamización (un profesor).*

Puede facilitar que personas que sufran alguna situación denuncien, por la facilidad de acceso a un espacio virtual y la confidencialidad.

*Creo que sí sería conveniente porque, por ejemplo una página web es totalmente confidencial, si no tienes que poner tus datos o tu nombre... la víctima a lo mejor se siente con más fuerzas para ir a denunciar. Además, tú en la página web puedes encontrar información de cómo se denuncia o de cómo acabar con esa situación, entonces yo creo que sería mejor (una estudiante).*

## 2.7. Participación de la comunidad universitaria

En las diferentes medidas que se desarrollan participa toda la comunidad universitaria, en ocasiones conjuntamente, en comisiones, asociaciones, servicios, etc. y en otras ocasiones existen medidas desarrolladas exclusivamente por estudiantado para estudiantado. Ya hemos señalado algunos ejemplos.

Comisiones formadas por toda la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal investigador, de administración y otros servicios) tienen como objetivos coordinar medidas de prevención y atención a la





Violencia de género  
en las  
universidades Españolas

#### Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

violencia sexual en la universidad, el desarrollo de protocolos para la evaluación periódica de las medidas que se están desarrollando para potenciar las denuncias y la búsqueda de apoyo, así como los programas de prevención, recopilar las necesidades formativas, elaborar recomendaciones, dar apoyo, información y atender las denuncias.

En ocasiones se cuenta también con entidades y personas externas.

#### ¿Qué dicen las investigaciones internacionales?

- Analizar más profundamente por qué muchas víctimas de violencia de género en las universidades no revelan la situación sufrida, para poder así orientar sobre cómo se pueden crear redes que apoyen a las víctimas. Las actuaciones de prevención y apoyo a las víctimas tendrán que tener en cuenta el hecho de que es más frecuente que estas situaciones sean reveladas a amigos/as compañeros/as de estudios. Por lo tanto, se ha de contar con el estudiantado como aliado para crear espacios de apoyo, asistencia y solidaridad con las víctimas. (Banyard et al., 2005; Grauerholz et al., 1999).
- Potenciar el trabajo conjunto y la colaboración de toda la comunidad universitaria para favorecer que se denuncien las situaciones de violencia de género que se den dentro del recinto universitario y la no aceptación de ninguna actitud que las pueda potenciar (Nicholson et al., 1998).



### Algunos ejemplos en universidades de prestigio internacional



#### *How to Help a friend. Sexual Misconduct. Columbia University*

El 70% de las estudiantes víctimas explican a un amigo/a u otra persona lo que les ha pasado. El apoyo activo de un amigo es un factor principal para determinar la denuncia o no del suceso.

La Columbia University tiene un protocolo de actuación ante la conducta sexual inapropiada. En su página web, se incide en el papel que el conjunto de estudiantes puede jugar dando un apoyo activo a las personas víctimas, incluyendo recomendaciones para hablar tanto con las víctimas como con quienes han perpetrado conductas inapropiadas.



#### **STOP OUR SILENCE (SOS). Massachusetts Institute of Technology**

Asociación estudiantil creada en el Massachusetts Institute of Technology en 1999, cuya finalidad es romper el silencio y poner fin a la violencia contra las mujeres. Se centra en la sensibilización, la prevención y el apoyo a toda la comunidad universitaria.



### ¿Qué dice nuestra comunidad universitaria?

**El 87% del estudiantado cree que tendrían que implicarse personas de toda la comunidad universitaria**

Hay acuerdo en que en el diseño y desarrollo de las medidas debe implicarse profesorado, investigadores/as, estudiantes, personal de administración y servicios... De esta manera, todos los colectivos se sentirían representados y se estaría recogiendo la realidad, las necesidades e intereses de todos. Por otro lado, al estar presentes todos los colectivos cualquier persona de la comunidad universitaria se podría sentir más acogida o identificada.

*Toda la comunidad. Alumnado, el profesorado, el directivo de la universidad, el rector, supongo que los secretarios, hasta los consejeros, yo pienso que es un problema que conlleva a toda la comunidad universitaria. Pienso que el maltrato es un problema de todos, no es un problema de la persona que lo sufre (un estudiante).*

Asimismo, se señalan los beneficios de contar con la implicación de entidades externas a la universidad que trabajan estos temas (por ejemplo, entidades contra las violencias de género, asociaciones de mujeres juristas, investigadoras, etc.), así como otros colectivos de la sociedad, como familiares, alumnado de secundaria como futuros/as universitarios/as, etc.

*Lo acertado sería implicar a toda la comunidad, la violencia de género es algo que afecta a toda la sociedad y todas y todos tenemos propuestas, dudas, experiencias y opiniones que compartir (una estudiante).*



### 3. Bibliografía y páginas web de interés

Banyard, V.; Plante, E.; Cohn, E.; Moorhead, C.; Ward, S.; Walsh, W. (2005). Revisiting unwanted sexual experiences on Campus. A 12-Year Follow-up. *Violence against women*, 11(4), 426-446.

Benson, D.; Thomson, G. (1982). Sexual Harassment on a University Campus. The Confluence of Authority Relations, Sexual interest and Gender Stratification. *Social Problems*, 29 (3), 236-251.

Boeringer, S. (1999). Research Note: Associations of Rape-Supportive Attitudes with Fraternal and Athletic Participation. *Violence Against Women*, 5 (1), 81-90.

Bondurant, B. (2001). University Women's Acknowledgment of Rape. *Violence against Women*, 7(3), 294-314.

Bryant, S.; Spencer, G. (2003). University Students' Attitudes about Attributing Blame in Domestic Violence. *Journal of Family Violence*, 18(6), 369-376.

Charkow, W.; Nelson, E. (2000). Relationship Dependency, Dating Violence and Scripts of Female College Students. *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.

Eyre, L. (2000). The Discursive framing of Sexual Harassment in a University Community. *Gender and Education*, 12(3), 293-307.



Fitzgerald, L. ; Shullman, S. ; Bailey, N. ; Richards, M. ; Swecker, J. ; Gold, Y. ; Ormerod, M. ; Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in the academia and the workplace. *Journal of Vocational Behaviour*, 32,152-175.

Gowan, G. (2000). Women's Hostility toward women and rape and sexual harassment myths, *Violence against women*, 6, 238-246.

Grauerholz, L.; Gottfried, H.; Stohl, C.; Gabin, N. (1999). There's Safety in Numbers. Creating a Campus Advisers' Network to Help Complainants of Sexual Harassment and Complaint Receivers. *Violence against women*, 5(8), 950-977.

Gross, A.; Winslett, A.; Gohm, C. (2006). 'Research Note: An examination of sexual violence against college women', *Violence Against Women*, 12, 288-300.

Hensley, L. (2003). 'Sexual assault prevention programmes for college men: an exploratory evaluation of the men against violence model'. *Journal of College Counselling*, 6, 166-176.

Hugh, R.; Krider, J.; McMahon, P. (2000). Examining elements of campus sexual violence policies: is deterrence or health promotion favored? *Violence against women*, 12, 1345-1362.

Kalof, L., Elby, K., Matheson, J., Kroska, R. (2001). The influence of Race and Gender on Student Self-reports of Sexual Harassment by college Professors. *Gender and Society*, 15(2), 282-302.



Kury, H., Oberfell-Fuchs, J.; Woessner, G. (2004). The Extent of Family Violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women*, 10(7), 749-769.

Lee, J.; Pomeroy, E.; Yoo, S.; Rheinboldt, K. (2005). Attitudes toward Rape. A comparison between Asian and Caucasian College Students, *Violence Against Women*, 11(2), 177-196.

Mahlstedt, D.; Welsh, L. (2005). Perceived causes of physical assault in heterosexual dating relationship, *Violence against women*, 11(4), 447-471.

Nicholson, M.; Maney, D.; Blair, K; Wamboldt, P.; Saxton Mahoney, B.; Yuan, J. (1998). Trends in Alcohol-Related Campus Violence: Implications for Prevention. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 43 (3), 34-52.

Oliver, E.; Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

Osborne, R. (1995). The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understandings of the chilly campus climate. *Women's Studies International Forum*, 18 (5/6), 636-646.

Puigvert, L. (2008). Breaking the Silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (1).





Reilly, M.; Lott, B.; Caldwell, D.; DeLuca, L. (1992). Tolerance for Sexual Harassment Related to Self-Reported Sexual Victimization. *Gender and Society*, 6(1), 122-138.

Shepela, S.T.; Laurie L.L. (1998). Poisoned waters: Sexual harassment and the college climate. *Sex Roles*, 38 (7/8).

Straus, M. (2004). 'Prevalence of violence against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide'. *Violence Against Women*, 10 (7), 790-811.

Valls, R.; Flecha, A.; Melgar, P. (2008). Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació. *Temps d'educació*, 35, 201-216.

Valls, R.; Oliver, E.; Sánchez Aroca, M.; Ruiz Eugenio, L.; Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1).

Valls, R.; Puigvert, L.; Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.

Valls, R. 2005-2006. *Violència de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*. AGAUR, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya. (Investigación)



Violencia de género  
en las  
universidades  
Españolas

Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades

Valls, R. 2005-2008. *Violencia de Género en las Universidades Españolas*. Plan Nacional I+D (2004-2007). Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. (Investigación)

## Páginas web de interés

### **Estados Unidos**

#### **California Institute of Technology**

[www.caltech.edu/](http://www.caltech.edu/)

[www.its.caltech.edu/~ombuds](http://www.its.caltech.edu/~ombuds) (*Ombuds Office*)

#### **Columbia University**

[www.columbia.edu](http://www.columbia.edu)

[www.columbia.edu/cu/cmav](http://www.columbia.edu/cu/cmav) (*Columbia Men Against Violence*)

[www.columbia.edu/cu/sexualmisconduct/policies.html](http://www.columbia.edu/cu/sexualmisconduct/policies.html) (*Disciplinary Procedure for Sexual Misconduct*)

#### **Dartmouth College**

[www.dartmouth.edu](http://www.dartmouth.edu)

[www.dartmouth.edu/~healthed](http://www.dartmouth.edu/~healthed) (*Health Resources*)

#### **Harvard University**

[www.fas.harvard.edu](http://www.fas.harvard.edu)

[www.fas.harvard.edu/osapr](http://www.fas.harvard.edu/osapr) (*Sexual Assault Prevention and Response*)

[www.fas.harvard.edu/osapr/sash\\_advisors.html](http://www.fas.harvard.edu/osapr/sash_advisors.html) (*SASH Advisers*)

[www.fas.harvard.edu/osapr/facts.html](http://www.fas.harvard.edu/osapr/facts.html) (*Publicaciones e informes*)

[www.gsas.harvard.edu/images/stories/pdfs/tell\\_someone.pdf](http://www.gsas.harvard.edu/images/stories/pdfs/tell_someone.pdf) (*Tell Someone!*)




**Massachusetts Institute of technology**

[www.mit.edu](http://www.mit.edu)

[web.mit.edu/stop/www](http://web.mit.edu/stop/www) (*Stop our Silence*)

**Princeton University**

[www.princeton.edu](http://www.princeton.edu)

[www.princeton.edu/uhs](http://www.princeton.edu/uhs) (*University Health Services*)

[www.princeton.edu/uhs/ss\\_share](http://www.princeton.edu/uhs/ss_share) (*SHARE*)

**Stanford University**

[www.stanford.edu](http://www.stanford.edu)

[www.stanford.edu/group/svab](http://www.stanford.edu/group/svab) (*Sexual Violence Advisory Board*)

**University of Pennsylvania**

[www.upenn.edu](http://www.upenn.edu)

[www.upenn.edu/affirm-action](http://www.upenn.edu/affirm-action) (*Office of Affirmative Action and Equal Opportunity Programs*)

[www.upenn.edu/affirm-action/shhandbook.html](http://www.upenn.edu/affirm-action/shhandbook.html) (*Sexual Harassment Handbook*)

**Yale University**

[www.yale.edu](http://www.yale.edu)

[www.yale.edu/uhs](http://www.yale.edu/uhs) (*Yale Health Plan*)

[www.yale.edu/walden](http://www.yale.edu/walden) (*Walden: peer counseling*)

[www.yale.edu/wc](http://www.yale.edu/wc) (*Women's Center*)

[www.yale.edu/wc/residence](http://www.yale.edu/wc/residence) (*Residence groups*)

[www.yale.edu/wc/rsvp](http://www.yale.edu/wc/rsvp) (*Rape and Sexual Violence Prevention*)

**Países Bajos****Universiteit Utrecht**

[www.uu.nl/EN](http://www.uu.nl/EN)

[www.uu.nl/uupublish/homeuu/homeenglish/working/counsellingandad/31065main.html](http://www.uu.nl/uupublish/homeuu/homeenglish/working/counsellingandad/31065main.html) (*Counselling and advice*)

**Reino Unido****Imperial College London**

[www.imperial.ac.uk](http://www.imperial.ac.uk)

[www.imperial.ac.uk/studenthandbook/advice/harassment](http://www.imperial.ac.uk/studenthandbook/advice/harassment) (*Student Handbook: Sexual and racial harassment*)

**The University of Manchester**

<http://www.manchester.ac.uk/>

[www.manchester.ac.uk/ges](http://www.manchester.ac.uk/ges) (*Gender Equality Scheme and Action Plan 2007/2009*)

# VGU

## Violencia de Género en las Universidades Españolas

Plan Nacional de I+D+i (2004-2007)

### Coordinador

Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades

Universidad de Barcelona



### Colaboran



### Con el apoyo



## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PAPEL DAS AMIZADES E DO GRUPO DE PARES COMO FATOR DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

**Pesquisador:** JULIANA BARBOSA CONSONNI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45596621.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.901.519

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está bem escrito, fundamentado e estruturado. Consta, como resumo, o seguinte:

"A violência de gênero é um fenômeno mundial com altos índices de ocorrência, inclusive na adolescência e na juventude. Estudos internacionais indicam a eficácia de ações desenvolvidas em escolas e universidades que visam a prevenir a violência de gênero entre jovens, destacando o papel das amizades e do grupo de iguais como fator de proteção. Este projeto tem como objetivo investigar como as amizades e a relação com o grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero para meninas universitárias no Brasil e como as instituições educacionais podem contribuir nesta prevenção. Com base na metodologia comunicativa, será desenvolvido estudo de campo junto a meninas estudantes de universidades paulistas. Os dados serão coletados através de relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos, e a partir do diálogo com as participantes, serão analisados quanto às suas dimensões excludentes e suas dimensões transformadoras. Espera-se encontrar, também no caso do Brasil, o que é identificado na literatura internacional sobre o papel preventivo que o grupo de pares pode exercer em relação à violência de gênero na juventude e indicar sugestões de práticas que favoreçam a prevenção de violência no contexto universitário brasileiro".

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão claros e em consonância com o problema e a metodologia de pesquisa. De

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.901.519

acordo com o projeto, são eles:

- Objetivo primário: "(...) identificar e analisar, de forma dialogada com estudantes universitárias, como amigas(os) e grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero e como as instituições educacionais podem contribuir neste sentido".
- Objetivos secundários: "(...) - Identificar e analisar com as estudantes os elementos transformadores existentes nas relações de amizade e grupo de iguais no sentido de prevenir a violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais; - Identificar e analisar com as estudantes os elementos excludentes existentes nas relações de amizade e grupo de iguais em relação à violência de gênero nos relacionamentos afetivo-sexuais; - Identificar e analisar junto com as estudantes se ações institucionais vivenciadas por elas (no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior) contribuem para sua proteção à violência de gênero no contexto universitário; - Contrastar dados da literatura nacional e internacional sobre a influência das amizades e grupo de pares para o envolvimento e/ou prevenção de violência de gênero entre jovens".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- Riscos: "Como riscos associados à participação na pesquisa, a participação na entrevista e/ou grupos focais pode gerar desconforto, angústia, insegurança, devido à complexidade do tema e ao possível resgate de memória de situação dolorosa ou difícil. Nesse caso, a participante poderá, a qualquer momento, solicitar pausas no processo, sendo elas de curta ou longa duração. As informações/opiniões obtidas serão tratadas de forma anônima. Será garantido o anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Em relação à utilização de plataformas virtuais para coleta de dados, esclarecemos que existem riscos característicos do ambiente virtual, em função da limitação das tecnologias utilizadas, como o potencial risco de violação. Para minimizar estes riscos, realizaremos o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como todos os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e confidencialidades das informações das participantes nas fases da pesquisa por meio virtual".
- Benefícios: "A participação na pesquisa poderá proporcionar benefícios às participantes por meio do compartilhamento de conhecimentos científicos que envolvem a questão da prevenção de violência contra mulheres, e a possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios que podem enfrentar no seu cotidiano a respeito de situações de violência de gênero no contexto universitário. Os dados provenientes desta pesquisa poderão trazer benefícios para a área da educação, no sentido de construir novos conhecimentos sobre o tema e identificar possibilidades de atuações que contribuam para prevenir a violência contra meninas e mulheres em contextos educativos no Brasil, como as universidades".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.901.519

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de relevante pesquisa que busca identificar fatores de prevenção e proteção à violência de gênero.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando o exposto, e entendendo que o protocolo de pesquisa está em consonância com as normas que disciplinam a ética em pesquisa com seres humanos, recomendo sua aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1733909.pdf	07/07/2021 16:42:44		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	07/07/2021 16:41:33	JULIANA BARBOSA CONSONNI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversao2.pdf	23/06/2021 11:16:02	JULIANA BARBOSA CONSONNI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	13/04/2021 21:54:03	JULIANA BARBOSA CONSONNI	Aceito
Outros	roteiro_questoes_coletados.pdf	13/04/2021 21:52:09	JULIANA BARBOSA CONSONNI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	13/04/2021 21:44:32	JULIANA BARBOSA CONSONNI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.801.519

SAO CARLOS, 12 de Agosto de 2021

---

Assinado por:  
Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: [caphumanos@ufscar.br](mailto:caphumanos@ufscar.br)

Página 01 de 04



## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(Resolução 466/2012 do CNS)****“O PAPEL DAS AMIZADES E DO GRUPO DE PARES COMO FATOR DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO”**

Convidamos você a participar, voluntariamente, da pesquisa **“O papel das amizades e do grupo de pares como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário brasileiro”**, desenvolvida por Juliana Barbosa Consonni, estudante de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello. A pesquisa tem por objetivos investigar como, no caso do Brasil, as amizades e a relação com o grupo de pares podem atuar como fator de prevenção de violência de gênero para mulheres universitárias e como as instituições educacionais podem contribuir nesta prevenção. A violência contra meninas e mulheres apresenta altos índices de ocorrência no mundo e no Brasil, estando presente também em contextos educacionais, como nas universidades. Pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema indicam a necessidade de desenvolver ações para prevenir a ocorrência de violência de gênero entre jovens. Neste sentido, é destacado internacionalmente o papel que as boas relações de amizade e com o grupo de pares tem como fator de proteção e de prevenção de violência de gênero. Associado a isso, é visto a importância que instituições educacionais como escolas e universidades possuem para fomentar ações que contribuem com a prevenção de violência de gênero entre jovens.

Você foi selecionada por ser estudante universitária de uma universidade paulista e ter entre 18 e 24 anos. A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita em duas fases: 1) Entrevista individual: diálogo com a pesquisadora buscando refletir sobre diferentes aspectos de sua vida cotidiana relacionados ao tema da prevenção de violência de gênero nas universidades e a relação com as amigas, amigos e grupo de pares; 2) Grupos focais comunicativos: dois a três encontros de 8 a 10 participantes e a pesquisadora para dialogar sobre estes tópicos.

As etapas serão realizadas por meio virtual, com uso de plataformas digitais como o *Google Meet* ou *Zoom*. A entrevista e grupos focais serão gravados em mídia digital para posterior transcrição. Todo o material registrado estará à sua disposição quando desejar e ficará sob



a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término dessa pesquisa, sendo destruído posteriormente.

Pesquisas deste gênero podem contribuir para estudos e ações visando a prevenir a violência contra meninas e mulheres em contextos educacionais no Brasil. As informações/opiniões obtidas serão tratadas de forma anônima. Será garantido o anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

### **Riscos e benefícios relacionados à sua participação na pesquisa:**

- **Riscos:** Como riscos associados à participação na pesquisa, a participação na entrevista e/ou grupos focais pode gerar desconforto, angústia, insegurança, devido à complexidade do tema e ao possível resgate de memória de situação dolorosa ou difícil. Nesse caso, você poderá, a qualquer momento, solicitar pausas no processo, sendo elas de curta ou longa duração. Fique ciente que você não é obrigada a responder questões que julgue desnecessárias ou que possam ferir sua integridade moral. Tomada essa questão como um risco, a pesquisadora utilizará estratégias de mediação que possam confortá-la, caso você se sinta constrangida em relatar sobre algum assunto específico. Também, o grupo de pesquisa a partir do qual esta pesquisa é desenvolvida tem como integrantes três psicólogas e um psicólogo, que poderão prestar uma escuta especializada se assim houver necessidade.

Em relação à utilização de plataformas virtuais para coleta de dados, esclarecemos que existem riscos característicos do ambiente virtual, em função da limitação das tecnologias utilizadas, como o potencial risco de violação. Para minimizar estes riscos, realizaremos o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como todos os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e confidencialidades das informações de sua participação nas fases da pesquisa por meio virtual. Este material registrado será armazenado em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada.

- **Benefícios:** a participação na pesquisa lhe proporcionará benefícios por meio do compartilhamento de conhecimentos científicos que envolvem a questão da prevenção de violência contra mulheres, e a possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios que você vê no seu cotidiano a respeito de situações de violência de gênero no contexto universitário. Os dados provenientes desta pesquisa poderão trazer benefícios para a área da educação, no sentido de construir novos conhecimentos sobre o tema e identificar possibilidades de atuações que contribuam para prevenir a violência contra meninas e mulheres em contextos educativos no Brasil, como as universidades.

A qualquer momento da realização da pesquisa, caso não seja de seu interesse a continuidade na participação, haverá possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Nessas situações, enviaremos

a você a resposta de ciência de seu interesse em retirar seu consentimento.

Caso aceite o convite para participar da pesquisa, esclarecemos que não está previsto pagamento por esta ação, também não haverá nenhuma despesa financeira a você. Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação nessa pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país. Para qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da mesma poderá ser feito diretamente com a pesquisadora responsável via contato telefônico ou e-mail.

Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS). O participante poderá entrar em contato com o Comitê, situado a Rod. Washington Luiz, Km 235 – Jardim Guanabara – CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados às participantes em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados. Assinando esse termo, você declara estar ciente da explicação contida nesse documento e a participação voluntária na pesquisa “O papel das amigas e do grupo de pares como fator de prevenção de violência de gênero no contexto universitário brasileiro”. Declara, ainda, que entendeu os objetivos, os riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar.

**Caso aceite participar da pesquisa, você receberá uma cópia deste formulário eletrônico, que será enviado ao seu e-mail, sendo importante guarda-lo em seus arquivos. Também receberá este Termo assinado pela pesquisadora (assinatura digital) via e-mail em formato PDF. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.**

Agradecemos sua colaboração e o interesse em promover o desenvolvimento de conhecimento na área da educação e de prevenção de violência.

**Meios para contato:**

Pesquisador Responsável: Juliana Barbosa Consonni

E-mail:

Endereço:

Link do TCLE Adaptado ao formato on-line: <https://forms.gle/HqdeAHAMr4kUkRRU9>

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Juliana Barbosa Consonni

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## ANEXO D – ROTEIRO DE QUESTÕES-CHAVE

<b>ROTEIRO DE QUESTÕES-CHAVE – Relatos comunicativos de vida cotidiana</b>
<b>Identificação de ocorrência de violência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para dar início ao diálogo, trazemos alguns conceitos sobre a violência contra meninas e mulheres: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A violência contra meninas e mulheres é definido pela Assembleia Geral das Nações Unidas como <i>"todo ato de violência contra a pessoa do sexo feminino, que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação da liberdade tanto na vida pública como na privada"</i>.</li> <li>- Já a violência sexual, especificamente é definida pela OMS como <i>"todo ato sexual, tentativa de consumir um ato sexual ou insinuações sexuais indesejadas, ou ações para comercializar ou usar de qualquer outro modo a sexualidade de uma pessoa por meio da coerção por outra pessoa, independentemente da relação desta com a vítima, em qualquer âmbito, incluindo o lar e o local de trabalho"</i>.</li> </ul> </li> <li>• Pensando nestas definições, você considera que já viveu algum destes tipos de violência ou sabe de alguma situação que queira compartilhar?</li> <li>• Sabemos que no mundo e também no Brasil, é comum ocorrer diferentes tipos de violência também contra adolescentes e meninas jovens nos seus relacionamentos estáveis ou pontuais (exemplificar alguns tipos de violência no cotidiano). No seu cotidiano como universitária, você já presenciou ou teve conhecimento de situações de violência contra alguma amiga ou colega universitária em lugares como, por exemplo, festas, salas de aula, ambiente virtual?</li> </ul>
<b>Influência grupo de pares nas escolhas e preferências afetivo-sexuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algo que as pesquisas mostram é que as amigas que temos podem influenciar nas situações de nossa vida de diferentes formas, positiva ou negativamente. Pensando nisto, você tem memórias de situações em que suas amigas te ajudaram a enfrentar alguma situação difícil?</li> <li>• E você se lembra se houve alguma situação em que alguma amiga ou amigo ou grupo de amigas(os) te pressionou a fazer algo que você não queria?</li> <li>• Para você, quão importante é a opinião e os conselhos de suas amigas(os) sobre sua decisão de ficar ou namorar com alguém?</li> <li>• Pensando principalmente no seu contexto universitário, você já vivenciou ou soube de situações em que amigas(os) e/ou colegas ajudaram uma estudante que passou/está passando por uma situação de violência?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já houve alguma situação em que você achou que seria importante fazer algo para ajudar uma amiga ou colega universitária a evitar ou sair de uma relação violenta e por algum motivo isso não foi possível?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ações institucionais/estudantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em sua vivência como estudante na universidade ou ainda no Ensino Médio, existiu alguma ação da própria instituição que tratasse a respeito do tema da violência contra meninas e mulheres? Se sim, como considera que isso ajudou você ou alguma estudante que conheça a refletir sobre esse tema ou a agir em situações de violência que ocorreram?</li> <li>• Existiu alguma ação ou prática iniciada pelas(os) próprias(os) estudantes sobre esse tema que você considera que ajudou você ou alguém que conheça a lidar com situações de violência?</li> </ul>

<b>ROTEIRO DE QUESTÕES-CHAVE – Grupos de Discussão Comunicativo</b>
<p style="text-align: center;"><b>Identificação de ocorrência de violência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No dia a dia de vocês como estudantes no ensino superior, é comum presenciar ou tomar conhecimento sobre casos de violência contra mulheres? Se sim, em que lugares e situações isso ocorre?</li> <li>• Nestas situações, vocês sabem se a vítima recebeu algum tipo de apoio?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Influência grupo de pares em relação à violência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para vocês, (as) colegas e grupo de amigos(as) influenciam de alguma forma na escolha de com quem ficar/se relacionar afetivo-sexualmente? Se sim, poderiam dar exemplos em quais situações vocês percebem que isso acontece?</li> <li>• Se uma colega ou amiga de vocês está sendo vítima de violência em seu relacionamento, o que pensam que poderia ajudá-la a sair desta situação? E em situações como festas, aulas ou ambiente virtual?</li> <li>• Para vocês, como amigas(os) ou colegas poderiam ajudar a evitar estas situações de violência no contexto universitário?</li> </ul>

**Ações institucionais/estudantes**

- Para vocês, quais práticas consideram que seria importante de ser realizado pela faculdade/universidade para ajudar a evitar a violência contra as mulheres neste âmbito?
- Vocês identificam ações que as próprias estudantes realizam em relação ao tema da violência de gênero e que vocês consideram importante para ajudar a prevenir casos de violência?