UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

NICOLE GOMES PORTO

MEMÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIAS(OS) QUE SOFRERAM VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA INFÂNCIA

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
ABRIL DE 2026

NICOLE GOMES PORTO

MEMÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIAS(OS) QUE SOFRERAM VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Violência, Infância e Juventude no Brasil

Orientador: Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
ABRIL DE 2026

P882m
Porto, Nicole Gomes.
Memórias de jovens universitárias(os) que sofreram violência de gênero na infância / Nicole Gomes Porto, 2026.
112 f.
Orientador (a): Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 97 - 105
1. Relações de gênero - Memória. 2. Violência de gênero. 3. Violência contra mulheres. I. Santos, João Diogenes Ferreira dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD 362.8292

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês da Dissertação: Memories of University Students Who Experienced Gender-Based Violence in Childhood

Palavras-chaves em inglês: Memory; Gender Relations; Gender-Based Violence; Childhood and Youth.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos (Presidente), Prof. Dr. Jorge García Marín (Titular), Profa. Dra. Célia Santana Silva (Titular)

Data da Defesa: 14 de maio de 2026

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

NICOLE GOMES PORTO

MEMÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIAS(OS) QUE SOFRERAM VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 14 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos (Presidente)
Instituição: UESB

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO DIOGENES FERREIRA DOS SANTOS
Data: 19/05/2026 10:28:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass.:_____

Prof. Dr. Jorge Garcia Marín
Instituição: UESB

Firmado digitalmente por GARCIA MARIN JORGE - 33305372S
Fecha: 2026.05.18 22:15:06 +02'00'

Ass.:_____

Prof. Dr. Célia Santana Silva
Instituição: UNEB

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA SANTANA SILVA
Data: 19/05/2026 09:27:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass.:_____

DEDICATÓRIA

À minha irmã Sophia.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS) e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), agradeço pelo suporte acadêmico e estrutural.

Agradeço à CAPES pelo suporte financeiro, pois, sem o auxílio, eu não conseguiria concluir essa etapa importante na minha vida acadêmica.

Agradeço, também, ao meu orientador, Prof. João Diógenes Ferreira dos Santos, pelos ensinamentos, pela correção, pela paciência e apoio que foram indispensáveis para realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jorge García Marín e à Profa. Dra. Célia Santana Silva, componentes da banca de qualificação, pelas importantes contribuições e referências fornecidas ao trabalho.

À minha família, fonte de inspiração e cuidado, que entenderam os meus momentos de ausência e distanciamento, sendo fundamental para finalizar essa etapa.

Aos meus colegas de turma e professores do programa pelas conversas e conhecimentos compartilhados durante as aulas e reuniões.

Aos meus amigos, Villena e Guilherme, que foram fontes de suporte e confidentes essenciais durante esta jornada.

Aos jovens universitários e universitárias que se disponibilizaram para participar desta pesquisa, sem elas(es), este estudo não seria possível.

A Deus.

RESUMO

A violência de gênero é um problema social grave que atinge grande parcela da população. Ela se manifesta por meio de atos violentos, sejam eles físicos, psicológicos, emocionais ou sexuais, motivados pela identidade de gênero ou pela orientação sexual do sujeito. Os episódios de violência de gênero podem ter como vítimas mulheres, crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos. Eles fundamentam-se nos papéis e estereótipos de gênero, construídos socialmente desde a infância, que, na ordem patriarcal, criam pólos de dominação e submissão. No presente estudo, temos como objetivo a análise das memórias de jovens universitárias(os) oriundas(os) da cidade de Brumado-Bahia, que sofreram com situações de violência de gênero durante a infância. Para tanto, utilizamos a categoria de análise da memória com o intuito de entender como esse grupo reelabora suas experiências em relação a essas situações e como os papéis de gênero/sexuais contribuem para a produção da violência de gênero. A metodologia adotada consiste em uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Utilizamos, como base deste estudo, livros, sites, relatórios técnicos e artigos científicos que discutem a problemática em questão. Ademais, dialogamos com teóricas feministas, como Bell Hooks, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Joan Scott, entre outras referências, visando elucidar a complexidade das relações de gênero. Empregamos, ainda, os estudos interseccionais para capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. A partir desses estudos, identificamos como a presença dos marcadores sociais étnico-racial, de gênero, classe social, geração e território contribuem para vivências de episódios de violência de gênero na infância. Após a análise das entrevistas, percebemos a existência de papéis de gênero bem definidos na sociedade, uma vez que, aos homens, ainda são atribuídas características de poder, agressividade e dominação, enquanto às mulheres são atribuídas características como a passividade, a fragilidade e a submissão. Isso ocorre desde a infância, quando as crianças são estimuladas a adotar brincadeiras e comportamentos associados ao masculino ou ao feminino. Além disso, observamos, por meio das memórias das(os) jovens universitárias(os), as múltiplas maneiras de afetação ao presenciarem ou vivenciarem episódios de violência de gênero durante a infância. Muitas(os) delas(es) apresentam aversão a conflitos, problemas de comunicação e inseguranças que perduram até a vida adulta. Por fim, também observamos, a partir dos relatos dos colaboradores, que a Universidade pode ser um espaço para debates sobre a violência de gênero através de estudos interdisciplinares, pesquisas e grupos de estudo.

Palavras-chave: Memória; Relações de Gênero; Violência de Gênero; Juventude e Brumado/BA.

ABSTRACT

Gender-based violence is a serious social problem that affects a large portion of the population. It manifests itself through acts of violence, whether physical, psychological, emotional, or sexual, motivated by a person's gender identity or sexual orientation. Victims of gender-based violence can include women, children, adolescents, and young people of both sexes. They are rooted in gender roles and stereotypes, socially constructed from childhood onward, which, within the patriarchal order, create poles of domination and submission. In this study, our objective is to analyze the memories of young university students from the city of Brumado, Bahia, who experienced situations of gender-based violence during childhood. To this end, we employ the category of memory analysis to understand how this group reinterprets their experiences regarding these situations and how gender/sexual roles contribute to the production of gender-based violence. The methodology adopted consists of a qualitative approach, involving a literature review and semi-structured interviews. We based this study on books, websites, technical reports, and scientific articles that address the issue at hand. In addition, we engaged with feminist theorists such as Bell Hooks, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Joan Scott, and others, with the aim of elucidating the complexity of gender relations. We also employed intersectional studies to capture the structural and dynamic consequences of the interaction between two or more axes of subordination. Based on these studies, we identified how the presence of social markers, such as ethnicity/race, gender, social class, generation, and territory, contribute to experiences of gender-related incidents in childhood. After analyzing the interviews, we observed the existence of well-defined gender roles in society, since men are still attributed characteristics of power, aggressiveness, and domination, while women are attributed characteristics such as passivity, fragility, and submission. This occurs from childhood, when children are encouraged to engage in play and behaviors associated with masculinity or femininity. Furthermore, through the memories of these young university students, we observed the multiple ways in which they were affected by witnessing or experiencing episodes of gender-based violence during childhood. Many of them exhibit an aversion to conflict, communication problems, and insecurities that persist into adulthood. Finally, based on the participants' accounts, we also observed that the university can serve as a space for discussions on gender-based violence through interdisciplinary studies, research, and study groups.

Keywords: Memory; Gender Relations; Gender-Based Violence; Youth and Brumado-BA.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGMLS	Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniFTC	Centro Universitário Santo Antônio/FTC
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 MEMÓRIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA 20
2.1 A memória sob a perspectiva de Maurice Halbwachs 20
2.2 O tempo, o espaço e a família 22
2.3 A Memória Coletiva 26
2.4 A Memória e a Identidade para Pollak 27
2.5 A memória e o Esquecimento em Paul Ricoeur 32

3 GÊNERO, VIOLÊNCIA E INFÂNCIA 36
3.1 O Gênero como uma categoria analítica 36
3.2 A violência de gênero 38
3.3 A violência de gênero como um mecanismo de poder e suas modalidades 41
3.4 A violência contra crianças 46
3.5 O impacto da violência de gênero na vida das crianças 51
3.6 Álcool e drogas como estressores da violência de gênero 55
3.7 Articulando os marcadores sociais de raça/cor e classe na problematização da violência de gênero durante a infância 58
3.8 A construção dos papéis de gênero e a infância 62
3.9 O discurso heteronormativo e sua relação com a violência de gênero na infância 67

4 JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO 72
4.1 Juventude: Uma condição social e culturalmente construída 72
4.2 A juventude universitária da cidade de Brumado-BA 76
4.3 A Universidade como um espaço de discussões 79
4.4 O mito da Ideologia de Gênero 82
4.5 A Educação que protege contra a violência de gênero 84
4.6 Variações na abordagem da violência de gênero entre os diferentes cursos de graduação 86

5 CONCLUSÃO 93

REFERÊNCIAS 97

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada 106

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 108

1 INTRODUÇÃO

No decorrer do século XXI, nota-se um aumento gradual de pesquisas acadêmicas que exploram as dinâmicas existentes entre os gêneros. Como destaca Saffioti (2001), as relações entre os gêneros definem-se como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, em que há uma dominação masculina sobre o feminino. Elas são construídas socialmente e culturalmente por meio de papéis sociais diferenciadores que na ordem patriarcal criam polos de dominação e submissão (Scott, 1990; Saffioti, 2001). Ambos os sexos são vítimas dessa polarização, sendo atribuído, à categoria masculina, ideias de dominação, liderança e poder, enquanto a submissão e o cuidado são atribuídos à figura feminina. Por conta dessas distinções, quando as categorias desafiam tais papéis sociais pré-estabelecidos, tornam-se alvos da violência de gênero.

A violência de gênero é um problema social grave que atinge grande parcela da população. Ela se manifesta por meio de atos de violência, sejam eles físicos, psicológicos, sexuais ou de natureza simbólica, motivados pela identidade de gênero ou pela orientação sexual do sujeito. Saffioti (2001) aponta que a violência de gênero possui um conceito amplo, abrangendo, enquanto vítimas, mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. A autora afirma ainda que ao longo dos anos e por conta do sistema patriarcal, os homens adquiriram o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio.

Muitas vezes, na literatura brasileira, confundem-se os conceitos de violência de gênero, contra mulheres, domésticas e intrafamiliares (Saffioti, 2015). Essas formas de violência representam categorias diferentes, que se sobrepõem e possuem características e especificidades próprias. Neste trabalho, nas seções seguintes, serão aprofundados os conceitos e distinções entre essas categorias. Todavia, para um primeiro momento, conceitua-se a violência de gênero como uma categoria geral, incluindo, dentro do seu estudo, as modalidades da violência doméstica, contra mulheres e intrafamiliar (Saffioti, 2015).

Ricas, Danoso e Gresta (2005) alertam que, no ambiente intrafamiliar, é notável o uso da violência de gênero para aplicação dos castigos que visam garantir os “bons” costumes e hábitos enraizados na sociedade, principalmente contra crianças e adolescentes que apresentam condutas consideradas contrárias às normas socialmente construídas. Para isso, há o alto grau de violência psíquica e física, com intuito de garantir a manutenção dessas normas. Isso ocorre por conta da ideia, construída culturalmente, de que as crianças são propriedades dos pais e das mães, havendo, inclusive, aceitação desses castigos como recursos pedagógicos (Ricas;

Danoso; Gresta, 2005).

Além disso, pesquisas revelam que crianças são as principais testemunhas de episódios de violência de gênero entre seus pais. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), divulgados em 2017, uma em cada quatro crianças com menos de 5 anos no mundo, o que equivale a cerca de 176 milhões, convive com uma mãe vítima de violência. No Brasil, de acordo com o Relatório do Ligue 180 – Balanço 2016, mais de 59,9% dos filhos de mulheres vítimas de violência doméstica presenciaram os atos, e 22,3% sofreram agressões junto às suas mães.

Atrelado a isso, o espaço doméstico é o local mais comum de ocorrer violência contra crianças e adolescentes. Conforme o Atlas 2024 da violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 65,5% dos casos de violência não letal (física, psicológica, sexual e negligência) contra crianças de 0 a 14 anos, entre os anos de 2012 e 2022, ocorreram dentro do ambiente doméstico. Sob uma perspectiva de gênero, dentre as violências analisadas, as meninas são 60,1% das vítimas, constituindo a maioria em violência física (52,0%), psicológica (64,7%) e sexual (86,7%) (Cerqueira; Bueno, 2024).

As denúncias de violência contra crianças vêm crescendo ao longo dos anos. De acordo com os dados fornecidos pelo Disque 100 – serviço do governo federal de registro de denúncias de violações de Direitos Humanos – houve um aumento de 20% das denúncias no ano de 2024 em relação ao de 2023. Nesse ano, foram registradas cerca de 289,4 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes, sendo esse o grupo considerado mais vulnerável em comparação a idosos (179,6 mil) e mulheres (111,6 mil). Tal aumento decorreu de dois principais fatores: o primeiro está relacionado com o desenvolvimento da organização dos sistemas de saúde e social; enquanto o segundo diz respeito à valorização da infância.

A infância é uma categoria histórica, construída dentro de um contexto social e cultural, que é demarcado por um período de exclusão social das crianças, e posteriormente pelo seu reconhecimento como indivíduos, aptos ao exercício da cidadania (Fiuza; Klanovicz, 2020). Ao longo da história do Brasil, as crianças foram entendidas como uma propriedade dos seus pais que deviam se comportar da maneira que eles desejassem. Assim, foram criados e estabelecidos discursos, ações e perspectivas para cumprir as exigências e padrões culturais da sociedade brasileira.

Em contrapartida, Graciano (1978, p. 29) afirma que os papéis sexuais são “um conjunto de normas referentes às atitudes, valores, reações emocionais e comportamentos que são consideradas apropriadas a cada sexo em uma cultura e momento histórico determinado”. Para a escritora, eles são adquiridos pelos processos de socialização que, desde o nascimento da

criança, impõe atitudes e valores apropriados a cada gênero. Na infância, as crianças são expostas a esses estereótipos e expectativas de gênero pelos pais, familiares, nas escolas e nos ambientes sociais.

Foucault (2010) afirma que o período da infância foi simbolicamente moldado em torno de processos de disciplina como um modelo de regulação social. Esse modelo é caracterizado pela assimetria de poder entre adultos e crianças, pela imposição de padrões paternalistas e pela desqualificação das suas vozes. Com isso, foram criadas imposições a respeito da forma como as crianças devem se vestir, se comportar, falar e brincar.

No final do século XX, as crianças brasileiras começaram a ter seus direitos reconhecidos dentro do âmbito legislativo. A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) trouxeram a teoria da Proteção Integral da Criança e do Adolescente como forma de assegurar direitos inerentes a todos eles. A Carta Magna dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura, à dignidade e ao respeito, além de colocá-las a salvo de toda forma de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Ademais, o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), por meio do artigo 5º, estabelece que crianças e adolescentes não devem ser submetidos a qualquer forma de violência que vá de encontro aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990). Todavia, conforme mencionado anteriormente, diversos pais, mães ou responsáveis recorrem à violência como forma de punir as crianças e os adolescentes que não correspondem aos padrões de comportamento social e culturalmente estabelecidos. Esses padrões seguem os modelos de feminilidades e masculinidades definidos pelas relações de gênero, uma vez que se associa aos homens características de poder, dominação e virilidade, enquanto às mulheres são atribuídas características de fragilidade e submissão (Saffioti, 2001).

Atrelado a essas reflexões e dados, destaco que o presente estudo é motivado por relevantes questões de ordem social, mas também por questões de ordem pessoal, pois eu, ao longo de minha vida acadêmica, participei de projetos e pesquisas que tratavam de questões de direitos humanos; além disso, sou uma mulher que presenciou e sofreu com situações de violência de gênero durante a infância. Ainda, é importante registrar que meu primeiro contato com discussões acerca de gênero e violência se deu no ambiente universitário. Assim sendo, a universidade pública foi essencial ao me proporcionar um olhar mais atento e aprofundado para problemas sociais.

Por meio de discussões acadêmicas dentro do grupo de pesquisa Direitos Humanos,

Grupos Vulneráveis e Violências, percebi que alguns integrantes do grupo possuíam uma memória ou uma história de infância de situações de violência de gênero. O grupo era formado por estudantes de direito da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XX, Brumado-BA, que compartilhavam discussões sobre as mais diversas formas de violência, inclusive a imposição de papéis de gênero durante o período da infância. Este fato despertou a minha curiosidade sobre a existência de memórias de estudantes universitários diante das situações de violência de gênero vivenciadas durante a infância.

A escolha do município de Brumado-BA se deu a partir da necessidade de entender se as(os) jovens universitárias(os) oriundas(os) da minha cidade natal tiveram acesso às discussões sobre violência de gênero no ambiente universitário. Brumado é uma cidade localizada no sudoeste da Bahia, com cerca de 74.095 habitantes, segundo projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2024. No município, existem duas instituições públicas de ensino superior, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), além de outras faculdades privadas. Porém, muitos jovens vão para cidades circunvizinhas, como Vitória da Conquista-BA e Guanambi-BA, no intuito de estudarem nas Instituições de ensino superior desses municípios. Assim, as(os) jovens migram para as cidades de maior porte em decorrência da limitada oferta de cursos nas instituições de ensino superior existentes em Brumado, o que torna relevante compreender as vivências e as experiências dessas(es) estudantes que durante a infância sofreram violência de gênero.

Destaco, ainda, a falta de estudos e informações sobre a violência de gênero voltados principalmente para a juventude universitária da cidade de Brumado-BA. Em minhas buscas, não foram encontrados trabalhos acadêmicos que discutissem acerca dessa temática. Cabe ressaltar o conceito de juventude utilizado neste trabalho, o qual baseia-se em uma categoria histórica-social que é construída culturalmente, sendo analisada a partir do gênero, classe social, étnico-racial, território e outros marcadores sociais (Moretin, 2019; Pais, 1990; Sandes; Alves, 2021). Essa categoria representa um grupo de pessoas heterogêneo e dinâmico, moldado pelos contextos culturais, econômicos e políticos de cada época, devendo ser analisado a partir de suas singularidades e diferenças (Sandes; Alves, 2021). Ademais, o presente trabalho baseia-se na compreensão das múltiplas experiências e condições sociais que constituem esse grupo em determinada territorialidade.

De forma complementar, ressalto que os estudos no campo da memória têm se tornado frequentes em programas interdisciplinares de pós-graduação no Brasil. Halbwachs (2006), um dos principais estudiosos da memória, destaca o caráter social da memória. Para ele, as nossas

memórias estão atreladas a um conjunto de formulações sociais que outras pessoas possuem, além de nós. Essas formulações são decorrentes dos quadros sociais que estão ancorados à vida moral e material das sociedades das quais fazemos parte. Partindo dessa premissa, esta pesquisa busca investigar como essas formulações influenciam a percepção das(os) estudantes em relação aos papéis de gênero/sexuais e a situações de violência de gênero vivenciadas durante a sua infância.

Para tanto, objetivamos realizar um estudo interseccional com jovens universitárias(os) sobre as experiências de violência de gênero vivenciadas durante a infância. Diante disso, definimos a seguinte questão norteadora para a pesquisa: Quais são as memórias de estudantes universitárias(os), oriundas(os) da cidade de Brumado-BA, sobre as experiências de violência de gênero vivenciadas na infância?

Com a finalidade de responder a esse questionamento, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar as memórias de jovens universitárias(os), oriundas(os) da cidade de Brumado-BA, sobre situações de violência de gênero que sofreram na infância. Em complemento, determinamos como objetivos específicos: 1) investigar como os papéis de gênero contribuem para a produção da violência de gênero no período da infância; 2) analisar como as(os) jovens universitárias(os) entendem violência de gênero a partir de suas vivências durante a infância; 3) entender se essas(es) jovens tiveram acesso, no meio acadêmico, às discussões sobre violência de gênero.

O método que adotamos para responder aos objetivos descritos acima consiste em uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Conforme afirma Minayo (1993), essa abordagem se estende como uma análise que aproxima o sujeito com o objeto da pesquisa, voltando-se para a compreensão das relações humanas, suas intenções e significados. Dessa forma, a utilização de tal abordagem permite entender o uso da violência de gênero para vigilância dos papéis sexuais, bem como para investigar a existência de memórias individuais e coletivas associadas a essas situações.

Com essa finalidade, nos valemos de pesquisas bibliográficas enquanto recurso metodológico. A base do estudo origina-se de livros, sites, relatórios técnicos e artigos científicos que discutem a problemática. Também utilizamos os estudos interseccionais para investigar as múltiplas formas de opressão que se interseccionam diante das situações de violência de gênero vivenciadas por jovens universitárias(os) durante a infância. Assim, pretendemos identificar como a presença de marcadores sociais – como os étnico-raciais, de gênero, classe, geração e territórios – contribuem para vivências em relação à violência de gênero.

Os estudos interseccionais consistem em uma teoria que captura as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Conforme relata Piscitelli (2008), essa abordagem se preocupa em analisar situações de violência de gênero sob múltiplas articulações de diferenças e desigualdades. Tal pensamento utiliza do estudo dos marcadores sociais para compreender como os processos discriminatórios se entrecruzam e como estão relacionados à posição que o indivíduo se encontra na sociedade.

Outrossim, a memória foi empregada como recurso para identificar as situações de violência de gênero vivenciadas pelas(os) estudantes universitárias(os). Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados e informações. Esse recurso metodológico foi aplicado às(aos) estudantes oriundas(os) do município de Brumado-BA, com o objetivo de analisar as suas memórias de vivências de situações de violência de gênero na infância.

A partir da estratégia metodológica, nomeada como *snowball sampling* (bola de neve), uma forma de amostragem não probabilística que utiliza redes de referência, foram identificadas(os) estudantes universitárias(os) provenientes da cidade de Brumado-BA. Essa metodologia se apresenta como um processo de coleta de informações que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados para fornecer à pesquisadora um conjunto cada vez maior de contatos potenciais (Vinuto, 2014). Utilizamos de informantes-chaves a fim de localizar estudantes com o perfil necessário para a pesquisa. Dessa forma, recorremos a essa abordagem para iniciar as entrevistas do estudo. No mais, contatamos as(os) estudantes universitárias(os) da cidade de Brumado por meio da rede de relacionamentos vinculada à Universidade. Em seguida, solicitamos a essas(es) estudantes que nos indicassem novos participantes, a partir de suas próprias redes de contato, assim, ampliamos progressivamente o quadro de pessoas a serem entrevistadas.

As(os) participantes desta investigação são discentes de universidades, oriundas(os) da cidade de Brumado-BA, ingressos pelos sistemas de cotas étnico-raciais ou ampla concorrência. Pelo recorte temporal, todos os colaboradores possuem idade superior aos 18 anos, sendo pessoas tanto do sexo masculino quanto do feminino. Por conta dos estudos interseccionais, buscamos participantes com grande diversidade étnico-racial, de gênero, classe, religião e orientação sexual.

Para chegar até as(os) colaboradoras(es), utilizamos um convite divulgado em grupo institucional da Universidade, cujo conteúdo encontra-se nos anexos deste trabalho. Evidenciamos que todas as entrevistas realizadas foram feitas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B) e seguiram um roteiro preliminar (apêndice

A), nos quais foram respeitadas as suas narrativas, que apresentam, majoritariamente, relatos de violência física, psicológica, sexual e ameaças que ocorreram dentro do ambiente familiar. Desse modo, preservamos o anonimato das(os) entrevistadas(os), adotando nomes fictícios escolhidos por elas(es) no decorrer da entrevista, com o intuito de garantir a segurança e o sigilo.

Entre os meses de janeiro e novembro de 2025, foram realizadas dez entrevistas com jovens universitárias(os) da cidade de Brumado-BA. A maioria das entrevistas foram realizadas de forma presencial, apenas duas ocorreram de maneira remota, via plataforma *Google Meet,* pois as(os) estudantes estavam em outras cidades. As(os) entrevistadas(os) possuem entre 20 e 26 anos de idade e estão devidamente matriculados em instituições de ensino superior.

Dentre as(os) dez pessoas entrevistadas(os), quatro estão matriculadas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), duas estão no curso de Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma em Biomedicina no Centro Universitário Santo Antônio/FTC (UniFTC), uma em Cinema na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), outra em Biologia na mesma instituição, e outra em Engenharia Civil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Em relação à religião, verificamos uma grande variedade, há pertencentes à religião de matriz africana, católicos, evangélicos e ateus. Outrossim, sete das(os) entrevistadas(os) se autodeclaram membros da comunidade LGBTQIAPN +[1], sendo quatro gays, um pansexual, duas bissexuais. Os outros três participantes se autodeclaram héteros. São homens e mulheres cis, solteiros e casados, sem filhos, (vide o Quadro 1 abaixo), que sofreram de alguma forma situações de violência de gênero durante a infância. Todas(os) elas(es) são nascidas(os) na cidade de Brumado.

O primeiro contato com os participantes para realização das entrevistas ocorreu via WhatsApp. No primeiro momento, informamos a finalidade da pesquisa e, posteriormente, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua realização. Indicamos, também, aos colaboradores, a existência da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, submetido ao parecer nº 7.372.090. Posterior à assinatura do TCLE, marcamos data e horário para a realização das entrevistas. Durante a realização delas, ressaltamos a todos os colaboradores que eles poderiam desistir a qualquer momento, sem nenhum constrangimento. Também, em todas as etapas, garantimos a devida orientação quanto à proteção e ao sigilo das informações.

[1] A sigla é utilizada, neste trabalho, para referir-se a um amplo espectro de identidade de gênero e orientação sexual, abrangendo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, pessoas *queer*, intersexuais, assexuais e outros.

A seguir, demonstramos o quadro preliminar dos colaboradores da presente pesquisa.

Quadro 1 - Dados Gerais sobre as(os) Colaboradoras(es) da Pesquisa

Nome	Idade	Cor	Curso	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Religião	Renda
Maria Luisa	24 anos	Parda	Psicologia (UFBA - Vitória da Conquista)	Mulher Cis[2]	Bissexual	Sem religião	De 1 a 3 salários mínimos
Pedro	22 anos	Negro	Pedagogia (UNEB - Brumado)	Homem Cis[3]	Pansexual	Religião de matriz africana	De 1 a 3 salários mínimos
Willian	24 anos	Pardo	Engenharia Civil (IFBA - Vitória da Conquista)	Homem Cis	Gay	Sem religião	Até 01 salários mínimo
João Henrique	23 anos	Branco	Cinema e Audiovisual (UESB - Vitória da Conquista)	Homem Cis	Gay	Católico	De 1 a 3 salários mínimos
Maria	23 anos	Parda	Pedagogia (UNEB - Brumado)	Mulher Cis	Heterossexual	Ateia	De 1 a 3 salários mínimos
Jorge Oliveira	20 anos	Negro	Letras/ Pedagogia (UNEB - Brumado)	Homem Cis	Gay	Católica	Até 01 salário mínimo
Aurora	26 anos	Negra	Pedagogia (UNEB - Brumado)	Mulher Cis	Heterossexual	Evangélica	De 1 a 3 salários mínimos

[2] Termo utilizado neste trabalho para se referir à pessoa que nasceu com órgãos genitais femininos e se identifica com o gênero feminino.
[3] Termo utilizado neste trabalho para se referir à pessoa que nasceu com órgãos genitais masculinos e se identifica com o gênero masculino.

Luísa Ferreira	21 anos	Negra	Biomedicina (Uni FTC - Vitória da Conquista)	Mulher Cis	Heterossexual	Católica	De 1 a 3 salários mínimos
Felipe	21 anos	Negro	Biologia (UESB - Vitória da Conquista)	Homem Cis	Gay	Sem Religião	De 1 a 3 salário mínimos
Bianca	25 anos	Branca	Psicologia (UFBA - Vitória da Conquista)	Mulher Cis	Bissexual	Ateia	De 1 a 3 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse quadro, apresentamos as informações principais acerca das(os) participantes da pesquisa. Destacamos, conforme mencionado acima, que os nomes fictícios adotados neste estudo foram escolhidos pelos próprios colaboradores. Dentre elas(es), 80% se autodeclararam pretas(os) e pardas(os), enquanto 20%, se autodeclaram brancas(os). Todas se identificam como homens ou mulheres cis, possuindo renda familiar entre um a três salários-mínimos. Destacamos que as cidades nas quais as(os) colaboradoras(os) residem para estudar são Brumado-BA e Vitória da Conquista-BA.

Ademais, a estrutura da presente dissertação é composta por cinco seções, sendo esta Introdução, a primeira delas. A segunda seção, por seu turno, apresenta a discussão teórica acerca da memória sob a perspectiva de Maurice Halbwachs (2006), Michel Pollak (1992) e Paul Ricouer (2007), nela, abordarmos, a princípio, a concepção de memória social, individual e quadros sociais, desenvolvida por Halbwachs (2006), para, em seguida, promover um diálogo com a teoria de Pollak (1992) sobre memórias subterrâneas e o surgimento da identidade. Ao final, discutiremos os estudos da memória, esquecimento e identidade em Paul Ricoeur (2007).

Na terceira seção, buscamos analisar como os papéis sexuais e de gênero contribuem para a produção da violência de gênero no período da infância das(os) entrevistadas(os) desta pesquisa. Para isso, foi necessário conceituar as categorias: gênero, identidade, patriarcado e violência. Foram utilizadas algumas teorias desenvolvidas por autoras feministas, como Bell Hooks (2018), Heleieth Saffioti (1997, 2001 e 2015), e Joan Scott (1995), visando elucidar a complexidade das relações de gênero. Logo após, discutimos de que maneira a violência de gênero pode impactar a vida de crianças que a presenciam ou são diretamente afetadas por ela.

No que concerne à quarta seção, apresentamos discussões sobre o conceito de juventude como categoria social culturalmente construída. Também analisaremos, a partir dos relatos das(os) jovens entrevistadas(os), de que forma as Instituições de Educação Superior podem ser

um espaço para debates sobre as relações de gênero, interligando suas narrativas com discussões sobre o papel da educação como transformador social e como um direito humano intrínseco à todas(os). Finalizamos a seção com as análises na abordagem da violência de gênero entre os diferentes cursos de graduação das(os) entrevistadas(os), fazendo um panorama da existência do debate dessa temática em diferentes áreas.

Por fim, na quinta e última seção, foi apresentada, a conclusão desta pesquisa, com base no desenvolvimento teórico, nas análises e nos resultados obtidos.

2 MEMÓRIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

A memória é um campo de estudo multidisciplinar que possibilita o entendimento de aspectos de grupos sociais, das relações sociais e dos costumes por meio de experiências vivenciadas no passado que são reconstruídas no presente. Entre os principais estudiosos sobre esse tema, destaca-se o autor Maurice Halbwachs (1877-1945), primeiro a propor a teoria social da memória. Para o sociólogo, a memória leva em consideração o contexto social que o indivíduo está inserido, sendo construída por meio de processos coletivos que possuem como referência os quadros sociais.

Halbwachs (2006) afirma que a memória individual representa uma parte integrante da memória coletiva, modificando-se de acordo com o lugar que a pessoa ocupa e o grupo ao qual pertence. Para que possamos recordar, é preciso sempre reconhecer, reconstruir, sermos capazes de estabelecer relações, colocar-nos no grupo. Partindo de tal perspectiva, esse estudo visa analisar as dinâmicas socioculturais que contribuem para a internalização dessas experiências, analisando as memórias de jovens universitárias(os) sobre situações de violência de gênero vivenciadas na infância.

Nesta seção, trabalharemos com a discussão teórica sobre a memória a partir da perspectiva de Maurice Halbwachs, em conjunto com Michel Pollack e Paul Ricoeur. Inicialmente, será realizada uma breve reflexão sobre a concepção de memória social e quadros sociais, desenvolvido por Halbwachs. Em seguida, será conduzida uma discussão sobre a sua teoria da memória coletiva. Posteriormente a isso, faremos um diálogo com os demais autores que apresentam teorias importantes sobre memória, identidade e esquecimento.

2.1 A memória sob a perspectiva de Maurice Halbwachs

Maurice Halbwachs (2023) foi um sociólogo francês, nascido em 11 de março de 1877, em Reims, na França, formado pela *École Normale Supérieure*, em Paris. Considerado um dos grandes precursores do estudo da memória no campo das ciências sociais, seus estudos influenciaram diversos trabalhos no campo da sociologia, psicologia e história. Nos seus escritos, o sociólogo foi o primeiro a propor que a memória é social, sendo ela construída por meio de processos coletivos que possuem como referência os quadros sociais. Para ele, os quadros são suportes coletivos (marcos coletivos) que possibilitam a reconstrução e recordação das nossas memórias.

No início do século XX, período entre guerras, Halbwachs escreve **Os quadros sociais da memória**, de 1925. Nessa obra, o autor dialoga com os conceitos de representação coletiva, fatos sociais e classes sociais de Émile Durkheim (1988), atribuindo aspectos sociais ao estudo da memória. Halbwachs também faz discussões com Henri Bergson (1859), ao discordar do seu conceito único de memória individual limitada à consciência. Para ele, a memória leva em consideração os contextos sociais em que o indivíduo está inserido, não possuindo uma dimensão apenas individual, mas um caráter social. No início dessa obra, o sociólogo afirma que a nossa memória é construída em parte pela memória dos outros, que nos oferecem testemunhos para nos apoiarmos. Assim, em suas palavras:

> As memórias, mesmo quando reproduzem estados afetivos simples (aliás, as mais raras e menos claramente localizadas), mas principalmente quando refletem os eventos de nossa vida, não apenas nos colocam em contato com nosso passado, mas nos transportam para uma época, nos recolocam em um estado da sociedade do qual existem, ao nosso redor, muitos outros vestígios do que os que descobrimos em nós mesmos. Assim como precisamos de nossas sensações nos guiando pelas dos outros, também complementamos nossas memórias nos apoiando, pelo menos em parte, na memória dos outros. (Halbwachs, 2023, p. 35).

Isso implica dizer que a nossa memória pressupõe uma atividade construtiva/reconstrutiva, que se condiciona ao contexto social no qual estamos inseridos. Nesse sentido, Halbwachs (2023) afirma que os quadros sociais nos permitem recompor a memória. Eles representam lugares, noções históricas, geográficas, familiares e religiosas, vivenciadas pelo indivíduo em detrimento da vida social. Para o sociólogo, as nossas memórias estão atreladas a um conjunto de formulações sociais que outras pessoas possuem, além de nós. Essas formulações são decorrentes dos quadros sociais que estão ancorados à vida moral e material das sociedades das quais fazemos parte. Eles são utilizados por todos para recuperar e fixar as suas memórias.

> Quando evocamos uma lembrança e a detalhamos localizando-a, ou seja, quando a completamos, às vezes dizemos que a ligamos às que a cercam. Na realidade, é porque outras lembranças relacionadas a essas persistem ao nosso redor, nos objetos, nos seres entre os quais vivemos ou em nós mesmos: pontos de referência no espaço e no tempo, noções históricas, geográficas, biográficas, políticas, dados de experiência comum e perspectivas familiares, que nos permitem determinar com maior precisão o que inicialmente era apenas o esquema vazio de um evento do passado. (Halbwachs, 2023, p. 35).

Dessa forma, os quadros sociais são inerentes a todos os seres humanos, sendo responsáveis por reconstruir a memória social com base em categorias sociais preexistentes. Para Halbwachs (2023), existem inúmeros quadros sociais que reconstituem as memórias de um grupo. No entanto, nesta pesquisa, destacamos a predominância e a quase universalidade de dois quadros principais: o espaço e o tempo. Esses quadros sociais foram escolhidos pois todos os indivíduos, independente do grupo social ao qual pertencem, compartilham uma estrutura de tempo e espaço que influencia suas memórias e a forma como recordam eventos passados. Por isso, são marcos sociais elementares para compreensão da memória individual e coletiva de um grupo social.

Além deles, destacamos a família como quadro social importante para o objeto deste estudo. Segundo Halbwachs (2023), esse quadro social possibilita que as memórias que compõem o grupo familiar mantenham a estrutura da família intacta. Ele representa a permanência da memória facilitada por meio das lembranças dos diversos componentes do grupo familiar. Nesse ambiente, são compartilhados costumes, hábitos e papéis destinados a cada membro do grupo. Assim, cada indivíduo pertencente a esse grupo lembrará de um modo particular do seu núcleo, de acordo com seu papel.

A seguir, faremos uma breve explanação teórica sobre os quadros sociais descritos acima.

2.2 O tempo, o espaço e a família

As memórias são fundamentais para reconstruir o passado em torno do presente, mas, para que isso aconteça, elas precisam estar relacionadas a pontos de referência. Os pontos de referência, conforme afirma Halbwachs (2023), são quadros sociais que representam noções de tempo social e espaço que nos fazem localizar e compreender as nossas memórias. Eles não são apenas localizações geográficas e temporais, e sim tudo o que dá sentido para as memórias. Para o autor, o espaço é compartilhado pelos grupos sociais que criam uma relação em detrimento daquele lugar. Ele oferece uma estabilidade para a memória ao possuir uma materialidade quase imutável em relação a outros quadros sociais.

Rios (2013) aponta que cada grupo se relaciona com o espaço de modo particular, moldando-o à sua imagem e semelhança. Com base na teoria de Halbwachs, ele argumenta que os grupos sociais fazem do espaço um espelho no qual procuram projetar sua própria imagem. Esse quadro social é responsável pela materialização de valores e modos de vida dos grupos sob formas mais ou menos estáveis. Desse modo, as memórias e identidades do grupo podem

ser objetificadas em monumentos, prédios históricos e todo o patrimônio arquitetônico cultivados por eles (Rios, 2013).

Halbwachs (2023) discorre detalhadamente sobre esse quadro social em **A memória coletiva**, quando dedica um capítulo inteiro para tratar da configuração do grupo em relação ao ambiente social. Nessa obra, ele relata que os objetos, os lugares, os espaços sociais e os ambientes externos são importantes para os grupos que tendem a adaptá-los e modificá-los de acordo com suas práticas sociais. Os membros do grupo reconstroem suas memórias por meio de lembranças e testemunhos que os interligam a esses espaços, e mesmo quando estão afastados, eles tendem a se unir pelas lembranças que ainda permanecem. Assim, Halbwachs diz que:

> Quando um grupo está inserido em uma parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, mas ao mesmo tempo se dobra e se adapta a coisas materiais que lhe resistem. Ele se fecha no quadro que construiu. A imagem do ambiente externo e das relações estáveis que mantém com ele passa para o primeiro plano da ideia que tem de si mesmo. Ela penetra todos os elementos de sua consciência, retarda e regula sua evolução. A imagem das coisas participa da inércia delas. [...] Mesmo que pudéssemos pensar que é diferente, quando os membros de um grupo estão dispersos e não encontram nada em seu novo ambiente material, que lhes lembra a casa e os quartos que deixaram, se permanecem unidos através do espaço, é porque pensam nessa casa e nesses quartos. (Halbwachs, 1990, p. 132-133).

Além do espaço, o autor dedica um capítulo, intitulado “Memória Coletiva e Tempo”, para discutir a dimensão social do tempo. O tempo social consiste em um conceito que possui como base a teoria de Durkheim (1988) sobre representações coletivas, o qual estabelece que o tempo em si é criado por convenções sociais. Halbwachs utiliza desse conceito para definir o tempo social como uma representação coletiva que possibilita a memória retomar eventos passados. Assim o autor afirma que:

> [...] existe uma representação coletiva do tempo; ela se harmoniza sem dúvida, com os grandes fatos da astronomia e da física terrestre, porém a estes quadros gerais, a sociedade impõe outros que se ajustam às condições e grupos humanos concretos. Pode-se mesmo dizer: as datas e as divisões astronômicas do tempo estão cobertas pelas divisões sociais de tal maneira que elas desaparecem progressivamente e que a natureza deixa cada vez mais à sociedade o encargo de organizar a duração. (Halbwachs, 1990, p. 90).

Dessa forma, o tempo social se constitui de referências que todos possuem de uma determinada sociedade. Elas possibilitam a permanência de valores culturais definidos em cada grupo social. Esse tempo corresponde a uma divisão que proporciona ao grupo uma percepção

exterior total do tempo. Para o autor, existem muitos tempos porque diversas correntes de pensamento e grupos ativam frequentemente os mecanismos da memória. Essa divisão social do tempo representa uma organização baseada nas convenções e hábitos de grupos humanos, dividindo-se em duas naturezas, uma em relação à percepção de tempo externo, inerente a todos integrantes do grupo, e outra em relação à duração, correspondente a nossa percepção individual sobre o transcorrer do tempo. Cada grupo utiliza dessa percepção para recompor as suas memórias com base nesse quadro social. Segundo Halbwachs (1990, p. 100-101):

> Quando lembramos de uma viagem, mesmo que não nos lembramos da data exata, há, entretanto, todo um quadro de dados temporais aos quais essa lembrança está de qualquer maneira relacionada: foi antes ou depois da guerra, eu era criança, jovem, ou homem feito, na pujança da idade: eu estava com tal amigo que era mais ou menos velho; em que estação estávamos; eu preparava tal trabalho; aconteceu tal coisa. É graças a uma série de reflexões desse gênero que com muita frequência uma lembrança toma corpo e se completa. Se subsiste, entretanto, uma incerteza sobre o período onde o acontecimento teve lugar, pelo menos não se trata daqueles outros períodos em que se situam as outras lembranças: é ainda uma maneira de localizá-lo. Além do mais, o exemplo de uma viagem pode não ser o mais favorável, porque pode constituir um fato isolado e sem grandes relações com o resto da minha vida.

Para o sociólogo, quando nos lembramos de um evento, há sempre quadros de dados temporais aos quais a memória está vinculada. Eles representam noções compartilhadas pelo grupo que definem e reconstituem as nossas memórias em torno de eventos passados. Ao reconstruirmos a memória, vislumbramos vestígios do período em que ela ocorreu. O tempo social torna-se um suporte essencial por sua continuidade, sendo constituído por um conjunto de eventos definidos como importantes pelo grupo. Esses testemunhos, em conjunto com o enquadro da memória em relação a um dado período, possibilitam uma maior recomposição das lembranças. Por isso, o quadro social do tempo é considerado o mais propício para auxiliar a rememoração.

Outrossim, Halbwachs (2023) apresenta a família como um quadro social essencial para a recordação dos membros do grupo. Dentro delas, são compartilhados hábitos e costumes que definem o papel de cada membro. Para o sociólogo, quando entramos em uma família, seja pelo nascimento, casamento, ou de outra forma, estamos submetidos a regras e costumes que não dependem de nós e que existiam antes de nós, o que determina o nosso lugar.

As experiências das pessoas unidas pela relação de parentesco são compreendidas e internalizadas pelo simples fato de fazermos parte do grupo familiar. Conforme Halbwachs (2023), nossos familiares desempenham um papel fundamental ao serem os primeiros a nos

transmitir noções sobre pessoas e coisas. Essas percepções podem se alterar ao longo do tempo, mas algumas delas tendem a se manter em nossa memória.

O autor também destaca que as memórias familiares se compõem a partir de elementos do passado. Cada indivíduo, lembrará, de um modo particular, do passado do seu núcleo doméstico. Mesmo quando estão próximos, e ainda mais quando estão afastados, as memórias familiares costumam ser diferentes, pois se desenvolvem em territórios distintos nas consciências (Halbwachs, 2013). Desta maneira, podemos considerar que cada membro se lembrará de forma particular do seu núcleo familiar, conforme o papel que lhe foi atribuído socialmente e pelos outros membros do grupo.

Por fim, Halbwachs (2023) afirma que a memória construída no âmbito familiar tende a manter intacta a estrutura "tradicional" da família. Para o autor, essa memória é submetida constantemente à reelaboração de eventos do passado que são compartilhados pelos membros do próprio grupo. Os laços de parentescos criam vínculos que possibilitam a permanência de memórias que são evocadas quando estão atreladas a esse ambiente. Como a família é o grupo no qual a maior parte de nossa vida acontece, a maioria de nossos pensamentos e memórias estão relacionados a ela (Halbwachs, 2023).

Considerando essas reflexões, Halbwachs nos auxilia a entender a memória como fenômeno individual e coletivo, construído por meio de processos sociais ancorados em quadros sociais. Esses quadros representam noções compartilhadas que outras pessoas possuem além de nós. Por isso, existe uma interferência dos outros em nossas memórias, principalmente aquelas ligadas a grupos de familiares, amigos e instituições. Dessa forma, compreendemos que a memória se submete a transformações e mudanças, mas também permanece mediante pontos de referência existentes.

Sendo assim, quando definimos, como objeto desse estudo, as memórias de jovens universitárias(os) que vivenciaram situações de violência de gênero durante a infância, partimos das reflexões de Halbwachs sobre os quadros sociais de tempo, espaço e família. Eles são de extrema importância para esta pesquisa, pois possibilitam a reconstrução e a rememoração das memórias das(os) estudantes em relação a situações de violência de gênero. Essas memórias estão ligadas a experiências traumáticas da infância, ocorridas dentro do ambiente familiar e em contextos sociais diversos. Por isso, além de possuírem um caráter individual, elas também são construídas coletivamente.

2.3 A Memória Coletiva

No livro **A memória coletiva**, publicado no ano de 1950, Halbwachs desenvolve a teoria da memória coletiva, diferenciando-a da memória individual e social. Para o sociólogo, ela consiste em um fenômeno coletivo que é reconstruído por meio de testemunhos do grupo ao qual pertencemos. Assim, ele afirma que:

> [...] nossas lembranças permanecem coletivas, e são lembradas por outros, mesmo quando se trata de eventos dos quais apenas nós participamos e objetos que apenas nós vimos. Isso acontece porque, na realidade, nunca estamos sozinhos. Não é necessário que outros homens estejam presentes, distintos materialmente de nós, pois sempre carregamos conosco e dentro de nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 1990, p. 6).

Dessa forma, entende-se que a memória está na coletividade, relacionando-se com noções que compartilhamos frequentemente com o grupo no qual estamos inseridos. Existem inúmeros grupos na sociedade, mas o que define a construção da memória coletiva é a unicidade. Por isso, é necessário reconhecer e identificar o grupo com o qual possuímos vínculo.

Na perspectiva halbwachiana, não existe uma separação entre a memória individual e coletiva, e sim um diálogo. Elas estão intrinsecamente ligadas, pois a nossa memória individual está sempre relacionada com a coletividade. Cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva que se transforma de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa no meio. É preciso sempre reconhecer, reconstruir, ser capaz de estabelecer relações e colocar-se no grupo para que possamos recordar. Esse ato é facilitado pela memória dos outros, fator que contribui com o processo de recordação.

Halbwachs situa a memória como resultado da nossa relação com os grupos aos quais pertencemos. Ela representa uma sucessão de eventos individuais que se conectam com aqueles vivenciados pelo grupo. Assim, existem intersecções de várias lembranças em nossas memórias. É mais fácil permanecer com uma memória construída coletivamente do que com aquelas de caráter apenas individual.

Por fim, a teoria da memória coletiva desenvolvida por Halbwachs entre as décadas de 1920 e 1940 colaborou para o surgimento de novos estudos sobre a memória na contemporaneidade. Dentro desses estudos, destaca-se o de Michael Pollak, importante pensador austríaco, que nos anos de 1970 e 1980 retoma e problematiza a teoria de Halbwachs, voltando-se para o caráter individual e negociativo da memória (Rios, 2013). Pollak (1989) evidencia a importância da preservação de memórias subalternas existentes nas sociedades,

apontando a necessidade de estudar a memória de determinados grupos sob uma perspectiva individualizada. Com base nisso, na sequência, abordaremos as principais contribuições teóricas de Pollak para a presente pesquisa.

2.4 A Memória e a Identidade para Pollak

Sob o prisma da memória, Michael Pollack se volta aos processos e atores que intervêm no trabalho da formalização da memória coletiva, analisando as narrativas de grupos marginalizados e periféricos. Para o autor, existe uma duplicidade interpretativa de análise da memória, na medida que há uma memória oficial, nacional, que é aceita e legitimada, em face de uma memória subalterna, pertencente a grupos minoritários e excluídos (Rhoden; Martiarena; Vianna, 2024). Essas memórias são partes integrantes da cultura desses grupos, que se encontram à margem do interesse social. Elas emergem em momentos de conflitos e crises, criando uma disputa entre a memória oficial e as subterrâneas.

O sociólogo relata que as memórias subterrâneas são memórias "proibidas", ou seja, "clandestinas", que surgem a partir de ressentimentos acumulados no tempo de "uma memória de dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente (Pollak, 1989, p. 3)". Elas são lembranças transmitidas de uma geração a outra, oralmente, que esperam o momento propício para se manifestarem. Por isso, são memórias dissidentes transmitidas por redes familiares e de amizades que ressurgem mediante mudanças políticas e ideológicas na sociedade. O autor destaca que existe uma fronteira entre o dizível e o indizível, a qual se rompe nesses momentos:

> A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. (Pollak, 1989, p. 5).

Outro ponto definido por Pollak é que o silêncio em relação a essas memórias representa a resistência de grupos sub-representados à imposição de discursos ideológicos considerados oficiais. Muitas dessas memórias são lembranças traumatizantes de sofrimento frente à violência estatal que impõe seus valores, ideologias e pensamentos, mantidas em estruturas informais que muitas vezes passam despercebidas. Conforme afirma o autor:

> [...] Existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (Pollak, 1989, p. 5).

Por isso, é importante que esses grupos encontrem um local seguro para que possam expressar as suas memórias sem serem reprimidos ou punidos. Pollack (1989) estabelece que essas memórias marginalizadas são pontos do presente que colorem o passado. Existem interações entre o que foi vivido, aprendido e transmitido, conservadas através das memórias individuais e coletivas, que reforçam o sentimento de pertencimento. As memórias relativas a essas situações traumáticas são permeadas por sentimentos de tristeza e revolta frente a um passado de injustiça, sofrimento e violência. Elas são memórias individuais e coletivas que ficam submersas até o momento em que interrompem o silenciamento.

O autor destaca que os testemunhos individuais são importantes meios de reconstrução da identidade do indivíduo em face do grupo. A história de vida representa trajetórias individuais que conservam acontecimentos que marcam e permanecem na memória. Essas memórias coexistem com a memória coletiva, sendo indissociáveis da organização social. Assim, são marcadas por tensões e contradições, influenciadas pelas condições sociais e políticas de cada contexto.

Além disso, Pollak (1989) faz uma relação com Halbwachs (2023) ao enfatizar a força dos diferentes pontos de referência que estruturam e inserem a memória na coletividade. Para o autor, a memória seria um fenômeno individual e coletivo, organizado pelo presente e herdado pelo passado, que se submete a flutuações, transformações e mudanças constantes. Ela estaria ligada a pontos de referências construídos coletivamente que são relativamente invariáveis e imutáveis. Em suas palavras:

> Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante. É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se

> realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificarem em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala. (Pollak, 1992, p. 2).

Pollak (1992) relata que os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pessoalmente e pelo grupo, são as pessoas, os personagens e os lugares de memória. Esses elementos podem ser construídos coletivamente ou individualmente, criando uma percepção de pertencimento do indivíduo com um grupo. Dessa forma, o autor destaca:

> A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. (Pollak, 1992, p. 4).

Assim, Pollak (1992) conclui que a memória é seletiva, sendo um fenômeno que se desenvolve a partir de preocupações pessoais e políticas. Ela está interligada à identidade do indivíduo, pois integra o sentimento de continuidade e de coerência da pessoa com o grupo. Para o sociólogo, a identidade se constrói em referências a outras pessoas, a critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e por meio de negociações. Os valores morais, culturais e sociais interferem na sua construção ao criar parâmetros de aceitação e enquadramento das memórias. Quando se discute a identidade em conjunto com a memória, é possível notar como a sociedade cria padrões coletivos.

O sociólogo trabalha a identidade social com uma visão geral ao estabelecê-la como a imagem de si, para si e para os outros. Para ele, o indivíduo constrói sua autoimagem por meio de mudanças e transformações em função de outras pessoas e grupos aos quais pertence. Desse modo, a identidade configura-se como um fenômeno que não é individualmente construído, mas sim o resultado de referências variáveis e negociáveis, transmitidas e herdadas.

A iniciativa de investigar as memórias de jovens universitárias(os) sobre situações de violência de gênero vivenciadas na infância está ancorada na concepção de Pollack sobre a existência das memórias subterrâneas. Elas representam memórias de situações traumáticas vivenciadas em um passado permeado por episódios de violência. Ao analisá-las, podemos

compreender como jovens universitárias(os) reelaboram as suas experiências em relação a situações de violência de gênero, considerando a existência de padrões coletivos de comportamentos que estabelecem expectativas associadas às relações de gênero.

Em natureza complementar, a conexão entre identidade e memória em Pollak (1992), nos ajuda compreender como as(os) estudantes universitárias(os) constroem a sua autoimagem por via de mudanças e interações com as pessoas, e com o meio em que estão inseridas(os). Elas(es) carregam dentro de si experiências e vivências individuais que estão interligadas com o seu passado, com as relações familiares, sua vida acadêmica e expectativas futuras.

A memória das(os) estudantes encontra-se ancorada nas impressões que foram produzidas pelas demais pessoas e, por isso, reflete diretrizes coletivas. Conforme afirmam Halbwachs (2023) e Pollak (1992), ela é uma construção social que possui pontos de referência que possibilitam a sua recordação. Quando tratamos da memória de estudantes universitárias(os) da cidade de Brumado-BA, discorremos sobre a memória de um grupo heterogêneo, que possui singularidades e especificidades próprias, contudo, os seus membros estão interligados por aspectos geracionais, territoriais e culturais, que coexistem e relacionam-se no mesmo espaço que é a Universidade.

Nesse sentido, Halbwachs (2023) evidencia que a influência social na memória é mais comum do que imaginamos, pois ela advém dos grupos aos quais pertencemos. Os seus estudos nos auxiliam no entendimento das relações humanas, ao evidenciar como os indivíduos se vinculam a outros sujeitos e atribuem sentidos ao mundo e às experiências vividas em seu passado. O ato de lembrar constitui importante meio de compreensão da realidade social do grupo, sendo um instrumento de pesquisa que interliga a memória à coletividade, ao tempo e ao espaço (Halbwachs, 2023).

Ademais, destacamos que o estudo da memória da violência de gênero a partir do espaço coletivo social universitário está assentado na compreensão de Queiroz e Cunha (2017) de uma memória coletiva que se baseia na transmissão e conservação de valores, concepções e ideias sobre as relações de gênero. Segundo as autoras, essas concepções são mantidas e transmitidas pelo grupo social do qual fazemos parte, uma vez que são determinadas pelos marcadores sociais de sexo, étnico-racial, classe, religião, territorialidade ou nacionalidade. Dessa forma, para estudarmos a memória da violência de gênero, devemos considerar os valores morais, sociais e culturais que criam a desigualdade de gênero e estabelecem expectativas sociais de comportamentos femininos e masculinos.

Nesse diapasão, o patriarcado constituí um dos principais sistemas de reprodução de valores que influencia e persiste na memória da violência de gênero. Segundo Saffioti (2015),

ele é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens, que impregna tanto na esfera pública quanto na privada, legitimado por ideologias e, muitas vezes, pela violência. Esse regime histórico institui princípios a serem seguidos dentro das relações sociais que condicionam a supremacia de tudo aquilo que é masculino frente ao feminino.

Os princípios patriarcais são transmitidos por experiências familiares, educacionais, institucionais e sociais. Esse sistema opera como um processo da memória coletiva e um mecanismo de construção social que seleciona, valoriza e transmite certas narrativas enquanto apaga outras (Queiroz; Cunha, 2017). Saffioti (2015) afirma que o patriarcado é um sistema que está sempre em transformação, se adequando à estrutura social vigente e criando novas formas de dominação-opressão de homens contra mulheres e crianças. Em suas palavras:

> De fato, como os demais fenômenos sociais, também o patriarcado está em permanente transformação. Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano de jure. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. O julgamento destes criminosos sofre, é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações – devassa é a mais comum – contra a assassinada. A vítima é transformada rapidamente em ré, procedimento este que consegue, muitas vezes, absolver o verdadeiro réu. (Saffioti, 2015, p. 48).

Dessa forma, para discutir a memória da violência de gênero é necessário entender a existência de uma formação histórica de uma memória coletiva e individual que entende os homens como superiores às mulheres e às crianças. Essas memórias são influenciadas por relações hierárquicas que carregam princípios patriarcais e sexistas. Muitos desses princípios estão impregnados nos quadros sociais que funcionam como pilares estruturantes da memória, como o quadro da família, da linguagem, das instituições, do espaço e da classe social (Halbwachs, 2023).

Além disso, Halbwachs (2023) destaca que a memória é uma reconstrução do passado com a ajuda de informações emprestadas do presente, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores. Ela carrega reconstruções culturais e sociais que influenciam a formação dos sujeitos e como eles agem na sociedade. Em se tratando da memória da violência de gênero, percebe-se que foram criadas construções patriarcais rígidas que sobrevivem na memória das vítimas dos atos violentos. Isso ocorre desde a infância quando as crianças são condicionadas a comportar-se de acordo com valores patriarcais que definem papéis e comportamentos de cada gênero (Saffioti, 2015).

Por fim, Pollak (1989) contribui para esta pesquisa ao evidenciar que as memórias de grupos oprimidos (memórias subterrâneas), como as vítimas da violência de gênero, são constantemente destinadas ao esquecimento. O autor destaca a necessidade de apresentar memórias que são, em regra, relegadas ao campo da invisibilidade, sendo necessário privilegiar o seu estudo, em detrimento da ideia de conservação de uma memória oficial. Essa ideia de Pollak (1989) aproxima-se da teoria da memória e do esquecimento desenvolvida por Paul Ricoeur (2007), ao sustentar a possibilidade da manipulação da memória para atender a interesses específicos, especialmente em contextos marcados por disputas simbólicas e relações de poder. Para uma maior compreensão dessa temática, trabalharemos, a seguir, com esse autor.

2.5 A memória e o Esquecimento em Paul Ricoeur

Paul Ricoeur (1913-2005), foi um filósofo francês, nascido em Valence, França, considerado um dos principais pensadores contemporâneos, após a 2ª guerra mundial (1939-1945), possui diversas obras que tratam sobre a fenomenologia e a hermenêutica. Em seu livro **A memória, a história e o esquecimento** (Ricoeur, 2007), o autor faz um panorama importante das suas obras fazendo uma discussão acerca da memória, da história, do passado e do esquecimento com diversos autores clássicos e contemporâneos.

Ricoeur (2007), ao contrário de Halbwachs (2023), faz uma distinção da memória coletiva, construída socialmente, com a memória individual, relacionada com a presença da subjetividade no ato de recordar. O autor vincula os seus estudos acerca da titularidade da memória, evocando a necessidade de entender as características individuais que nos colocam como pontos de vista de um ou de vários grupos.

Conforme afirma Santos (2021), o filósofo analisa os campos da interioridade (individual) e da exterioridade (coletivo) da memória, mostrando que não existe uma polarização entre ambas, mas sim, uma dimensão intermediária onde ocorreriam as trocas entre as nossas lembranças e as de outras pessoas. Dessa forma, o filósofo problematiza a natureza da memória, questionando se ela é, primordialmente, pessoal ou coletiva, atribuindo-lhe um caráter dialético e relacional, por se tratar de um fenômeno que transita entre essas duas esferas.

Ricoeur (2007), assume um diálogo sobre a propriedade da memória, que nos possibilita identificar a presença do indivíduo e sua relação com o outro. Diferente de Halbwachs (2023), para o autor, a recordação se inicia como fenômeno individual que posteriormente encontra uma marca social. Esse processo, é uma construção que se ancora no eu, nas pessoas que lhe são próximas e nas relações estabelecidas com os demais. Assim, o filósofo entrecruza

conceitos da fenomenologia e da sociologia da memória, possibilitando um diálogo que leve em consideração as relações de proximidade.

Além disso, Ricoeur (2007) destaca a importância da narrativa como um instrumento de conexão entre a memória individual com o social. O autor evidencia que é na narrativa que se possibilita a exposição da memória para a estrutura pública. Para ele, é nesse ato que a memória é conservada através do uso da linguagem e do ato de narrar. A narrativa desempenha papel central na constituição e na transformação da identidade social e individual, uma vez que é atravessada por ideologias que a sustentam.

Desse modo, ao estudar as narrativas de jovens universitárias(os) sobre situações de violência de gênero sofridas na infância, partimos dessa premissa, para discutir um problema social que precisa ser evidenciado. Acreditamos que, a partir delas, encontraremos as marcas da memória coletiva e dos quadros sociais que ancoram as construções rígidas sobre os papéis de gênero e situações de violência. Também, são por meio das narrativas que podemos entender a construção da identidade pessoal das(os) estudantes universitárias(os), levando em consideração a existência de marcos sociais que os atravessam e influenciam as suas vidas.

Outra contribuição de Ricoeur (2007) para este trabalho é o conceito de esquecimento por ele desenvolvido, que pode ser articulado com o pensamento de Michel Pollak (1989). Para o autor o esquecimento é parte integrante da memória. Em sua teoria, o esquecimento é analisado em múltiplos níveis, todavia, daremos ênfase a sua articulação com a memória impedida e manipulada. Embora não se concentre nas relações de poder, Ricoeur (2007) reconhece que a memória pode ser objeto de usos e abusos, produzindo diferentes versões do passado. Nesse contexto, o esquecimento, não raramente, resulta de processos traumáticos ou de construções socialmente forjadas.

Segundo Pereira, Fernandes e Silva (2022), podemos identificar que o esquecimento na obra ricoeuriana divide-se em dois tipos: o passivo e o ativo. O primeiro é considerado como a forma patológica do esquecimento, mais aproximado à memória impedida, ligada a traumas que dificultam a elaboração do luto e a representação do passado. Enquanto, o segundo configura-se por meio das relações sociais marcadas por ideologias, estando em aproximação à dimensão manipulativa da memória (Pereira; Fernandes; Silva, 2022). Esses dois tipos de esquecimento, vinculam-se a situações do passado que podem ser modificadas por meio da manipulação de narrativas que visam a manutenção das estruturas de poder.

Cabe ressaltar que, para o Ricoeur (2007), o esquecimento não é só o inimigo da memória, mas há uma figura positiva no esquecido, o “esquecimento de reserva”, um tipo de esquecimento inativo, que age como um reservatório de memórias não utilizadas no momento.

Sua relevância reside no fato de possibilitar a visibilização das memórias de grupos oprimidos, contrapondo-se ao esquecimento ativo produzido por ideologias que buscam exterminar determinadas narrativas. Em suas palavras:

> Há esquecimento onde houve rastro. Mas o esquecimento não é apenas o inimigo da memória e da história. Uma das teses que mais prezo é que existe também um esquecimento de reserva que o torna um recurso para a memória e para a história, sem que seja possível estabelecer o balanço dessa luta de Titãs. Essa dupla valência do esquecimento só se entende quando se leva toda a problemática do esquecimento ao nível da condição histórica subjacente ao conjunto de nossas relações com o tempo. O esquecimento é emblemático da vulnerabilidade de toda a condição histórica. (Ricoeur, 2007, p. 300).

Dessa forma, aproximando-se com as reflexões de Ricoeur (2007), destacamos que a memória dos atos de violência de gênero pode encontrar-se no campo do esquecimento de reserva. Tais atos podem permanecer disponíveis à recordação e à redescoberta, sendo evidenciados por meio das narrativas das(os) participantes desta pesquisa. Os atos de violência podem ressurgir na memória das(os) jovens universitárias(os) como vivências passadas que permanecem disponíveis à recordação.

Ademais, a noção de esquecimento de Ricoeur (2007) apresenta algumas semelhanças com a ideia de esquecimento desenvolvida por Pollak (1989). Ambos os autores trabalham o esquecimento como um instrumento que molda identidades individuais e coletivas. Pollak (1989) discute o aspecto sociopolítico do esquecimento, interligando-o com o silenciamento e resistência de grupos. Enquanto Ricoeur (2007), quando discute as estratégias políticas de esquecimento que estão interligadas com narrativas ideológicas, assume um aspecto ético e filosófico do esquecimento como uma produção ativa. Para ele, o esquecimento está vinculado com a manipulação da memória, especialmente, quando é instrumentalizado para ocultar crimes e silenciar vítimas.

Assim, ao estudar as memórias das(os) jovens universitárias(os) vítimas da violência de gênero durante a infância, devemos levar em consideração que o esquecimento integra essas memórias. Muitas vezes, elas possuem pontos de esquecimentos que estão interligados com a vivência de situações traumáticas que abalam o emocional das(os) entrevistadas(os) (esquecimento passivo). Em outras situações, em decorrência das relações de poder, especificamente do poder patriarcal, há uma tentativa de manipulação da memória por meio da descredibilização dos atos de violência, destinando-os ao campo do esquecimento e da invisibilidade (esquecimento ativo). Essa última forma é compreendida como uma interseção

das ideias de Michael Pollak (1989) e Paul Ricoeur (2007), pois há a presença de construções narrativas ideológicas e de relações de poder que operam na produção da violência de gênero.

A fim de aprofundar a compreensão dessas relações, a próxima seção será dedicada à discussão e conceituação das categorias analíticas que fundamentam esta pesquisa.

3 GÊNERO, VIOLÊNCIA E INFÂNCIA

Ao estabelecermos as categorias analíticas da pesquisa, buscamos o entendimento teórico sobre relações, violência e papéis de gênero, construindo essas análises à luz das experiências e das memórias da infância de estudantes universitárias(os) oriundas(os) da cidade de Brumado-BA. Dessa forma, para investigar como os papéis de gênero contribuem para a produção da violência de gênero no período da infância, faz-se necessário a conceituação teórica e epistemológica de gênero, identidade e violência de gênero. Nesta seção, trabalharemos com teorias de autoras feministas que discutem acerca dessas temáticas, trazendo discussões sobre o gênero e seu entrecruzamento com questões sociais.

Na primeira parte, discutiremos o conceito de gênero como categoria analítica, entrelaçando-o às concepções de papéis sexuais e de identidade de gênero. Posteriormente, abordaremos a violência de gênero como um mecanismo de poder, destacando as distinções entre a violência contra a mulher, a intrafamiliar e a doméstica. Em seguida, trabalharemos com o impacto da violência de gênero na vida das crianças, articulando com marcadores de raça/cor e classe. Para finalizar a seção, analisaremos a construção dos papéis de gênero na infância sob o discurso heteronormativo.

3.1 O Gênero como uma categoria analítica

A princípio, buscamos conceituar gênero como uma categoria analítica que permite compreender as relações de poder entre homens e mulheres (Scott, 1990). Esse conceito foi construído na economia e na organização político-social, que criam estereótipos em relação a comportamentos masculinos e femininos perante a sociedade.

Joan Scott (1990), historiadora norte-americana, afirma que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. Para a autora, ele é uma forma primária de dar significado às relações de poder, implicando em quatro elementos inter-relacionados. O primeiro são os símbolos definidos que evocam representações simbólicas. O segundo são conceitos normativos, expressos em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas que interpretam os significados dos símbolos. O terceiro são as referências criadas pelas instituições referentes à organização social. Por fim, o quarto é a identidade subjetiva construída pelo indivíduo.

A identidade possui como base os outros três elementos que são construídos historicamente e relacionados a uma série de representações sociais (Scott, 1990). Para Grossi

(1998), os papéis sexuais/de gênero expressam essas representações em uma determinada cultura. Eles são variáveis de uma sociedade a outra. Todavia, com a industrialização e a modernidade, estabeleceu-se uma diferença entre a esfera pública e a privada, sujeitando a mulher a uma relação de submissão trabalhista e familiar.

Saffioti (2015) afirma que o patriarcado é responsável por implantar essa hierarquia entre homens e mulheres sob o discurso de superioridade masculina. Para a autora, ele representa uma ideologia de poder que situa as mulheres abaixo dos homens em todas as áreas de convivência humana. Assim, cria-se um sistema de dominação-exploração que define os papéis sexuais desempenhados por homens e mulheres.

No ocidente, os papéis sexuais/de gênero foram definidos conforme um projeto iluminista que criou ferramentas de opressão das quais as mulheres são as principais vítimas (Grossi, 1998). Essas ferramentas estão atreladas a posições de poder em que se articulam as relações humanas. Scott (1990) argumenta que a articulação de poder implica na organização da igualdade e desigualdade, uma vez que as estruturas hierárquicas estão fundamentadas na compreensão das relações de gênero, classe e raça. Dessa forma, as significações de gênero, raça, classe e poder se constroem reciprocamente, criando situações que privilegiam homens em detrimento das mulheres.

Outro fator importante em relação à articulação do poder é a imposição de padrões/papéis de gênero/sexuais que afetam a construção da identidade. Ela seria “um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino” (Grossi, 1998, p. 8). É construída individualmente e coletivamente com base em padrões de comportamentos e símbolos criados pela sociedade.

A construção dos papéis sexuais e de identidade de gênero está intrinsecamente relacionada com construções culturais do feminino e masculino. Os papéis sexuais são expectativas sociais de comportamentos, enquanto a identidade é a forma como o indivíduo se identifica por meio deles. Quando discutimos os papéis sexuais, buscamos compreender como a criação desses comportamentos são um reflexo da articulação do poder que criam estruturas hierárquicas de submissão entre os gêneros. Nessa estrutura, as mulheres são incentivadas a comportamentos dóceis, de submissão, enquanto os homens são estimulados a desenvolver condutas agressivas, que revelam força e coragem (Saffioti, 2015). Essa forma de estruturação social constitui a base de muitos fenômenos, como o sexismo e a violência de gênero.

Conforme afirma Faleiros (2007), o sexismo seria um resquício da cultura patriarcal, isto é, um instrumento utilizado pelo homem para garantir as diferenças de gênero, que se legitima através das atitudes de desvalorização de um dos gêneros, apoiadas por instrumentos

legais, médicos e sociais que as normatizam. Ele representa um conjunto de preconceitos e estereótipos que se baseiam na definição dos papéis sexuais. Essas definições criam discursos e práticas que definem comportamentos masculinos e femininos. Muitas vezes, associam a figura do homem à força, dominação e responsabilidade pelo sustento da família, enquanto a mulher representa uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo ambiente doméstico.

Bell Hooks (2018) evidencia que somos socializados desde a infância para aceitar os pensamentos e ações sexistas. Segundo ela, esses pensamentos estão interligados à ideia de dominação masculina, que se sustenta na subjugação do feminino e no uso da violência para exercê-la. A violência não é um fenômeno isolado, mas um mecanismo estruturante do poder e da desigualdade de gênero. Ela é legitimada por uma cultura de dominação que atinge principalmente as mulheres e as crianças.

Hooks (2018; 2019) faz conexões teóricas entre raça e gênero. A autora parte de um olhar objetivo para a situação da mulher negra, reconhecendo a importância do debate sobre raça e incorporando-o à análise de trabalhos acadêmicos feministas. Para a escritora, além da opressão sexista exercida pelos homens, o racismo também opera como um mecanismo de dominação, colocando as mulheres negras em uma posição de desigualdade em relação aos homens brancos, aos homens negros e às mulheres brancas.

Ademais, a filósofa feminista destaca que os homens recorrem à violência patriarcal como a única forma de estabelecer e manter o poder dentro da hierarquia sexista dos papéis de gênero. Para ela, essa violência consiste na crença de que um indivíduo poderoso pode controlar os outros por meio de diferentes formas de coerção. Ela abrange a violência dos homens contra mulheres, entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças.

A violência patriarcal é sustentada pelo patriarcado e por concepções sexistas. Dentro dessa conjuntura, há relações de dominação e de poder entre os gêneros e, para que essas relações se mantenham, é preciso o uso da violência de gênero como instrumento de controle. Desse modo, na sequência, nos debruçaremos sobre essa forma de violência.

3.2 A violência de gênero

Antes de dar prosseguimento à análise sobre a violência de gênero e o patriarcado, discutiremos o conceito de violência e suas implicações. De acordo com Minayo (2006), a violência se constitui de forma múltipla. Ela se refere a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder, à vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Na sociedade, suas manifestações podem ser aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, de

acordo com normas sociais mantidas pelos costumes ou por aparatos legais (Minayo, 2006). Existem manifestações de violência que são toleradas, enquanto outras são amplamente condenadas. Ainda assim, todas são produzidas dentro das relações sociais que se constituem pelas desigualdades de classe, de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras. Dentro dessas relações, a violência é utilizada como instrumento destinado à manutenção do poder (Arendt, 2022).

Saffioti (2015), por sua vez, conceitua a violência como a ruptura de qualquer forma de integridade das pessoas, seja física, psíquica, sexual ou moral, a qual é encontrada em toda a sociedade, expressando-se de diversas formas. Comumente, os estudos voltam-se apenas para a violência urbana. Casos de roubos, furtos, homicídios, tráfico de drogas e brigas de trânsito são amplamente discutidos e questionados pela população. Todavia, existem também situações de violências ligadas às características socioculturais, históricas, econômicas e políticas da sociedade para além da violência urbana. Dentre elas, estudaremos, neste trabalho, a violência de gênero.

Na literatura brasileira, há uma enorme confusão sobre os tipos de violência (Saffioti, 2015). Muitas vezes, a categoria de violência contra as mulheres é considerada sinônimo de violência de gênero, doméstica e intrafamiliar. Essas formas de violência representam categorias diferentes, que se sobrepõem e possuem características e especificidades próprias. A violência de gênero constitui a categoria mais geral, incluindo, dentro do seu estudo, a violência contra mulheres, crianças e jovens, que ocorre dentro do ambiente doméstico, familiar ou fora dele (Saffioti, 2015). Trata-se de uma categoria que, embora possa abarcar as demais, distingue-se por apresentar características específicas e singulares. O elemento principal que a permeia é a desigualdade das relações entre homens e mulheres.

Nesse sentido, Faleiros (2007) destaca que a violência de gênero se estrutura socialmente, culturalmente e politicamente a partir da concepção de que os seres humanos estão divididos entre homens e mulheres, sendo, cada um, correspondente a papéis, status e poderes que são desiguais na vida privada/familiar e pública, no trabalho e na política. De acordo com a autora, essa forma de violência se manifesta por meio da estrutura social patriarcal que organiza a propriedade, o poder e os mecanismos de dominação masculina sobre os corpos, a sexualidade e as condutas sexuais dos gêneros não masculinos. Assim, quando eles saem dos lugares que lhes são previamente determinados e se tornam subversivos, é praticada a violência de gênero que pode se concretizar de forma identitária, física, psicológica, sexual, institucional, social e política (Faleiros, 2007).

Ao discutir a violência de gênero na sociedade, acredita-se que se trata apenas da violência física praticada por homens contra mulheres. Todavia, como alerta Faleiros (2007), existem modos dessa violência ligados à formação da identidade de gêneros não masculinos. Esses modos não permitem às pessoas adotarem a sua identidade de gênero, sexualidade e comportamentos que desejem ou que lhes possibilitem serem mais realizadas, felizes e verdadeiras consigo mesmas (Faleiros, 2007). É o modo de violência ligada às expectativas sociais de comportamentos relacionados à identidade e à orientação sexual.

Nesse diapasão, Faleiros (2007) aborda a violência de gênero sob a perspectiva de relações de poder, não se restringindo apenas à violência praticada contra mulheres, mas contra homens que não se enquadram dentro dos padrões de masculinidade. A autora evidencia que essa forma de violência possui como substrato, a sexualidade e o trabalho, os quais, por sua vez, definem articuladamente e socialmente os lugares e o poder dos homens e das mulheres na sociedade. Como já mencionado, por conta do patriarcado, foi estabelecida uma hierarquia entre os gêneros sob o discurso de superioridade masculina. Esse sistema considera tudo o que está relacionado ao feminino como inferior e subalterno, enquanto o masculino detém poder e exerce a dominação (Saffioti, 2015).

Nessa mesma direção, Saffioti (1987; 2015) aponta que os padrões de masculinidades e feminilidades se alicerçam no sistema patriarcal, o qual determina as condutas das categorias sociais nomeadas. Para a autora, esse sistema delimita, com bastante precisão, os campos em que homens e mulheres podem operar. Quando os indivíduos apresentam condutas que contrariam essa lógica e ameaçam o poder patriarcal, são submetidos à violência de gênero, praticada especialmente pelos homens, principais detentores desse poder.

Cabe ressaltar que o patriarcado não atua como um sistema perpétuo de exploração e dominação das mulheres (Saffioti, 2015). Ele possui a capacidade de se reconfigurar no contexto socio-econômico-social atual, operando e se combinando com novas formas de exploração. Para Saffioti (1987), ele se reinventa de acordo com as mudanças sociais, sendo parte estruturante da sociedade que compõe a simbiose entre patriarcado-racismo-capitalismo.

Bell Hooks (2018) destaca que o patriarcado é o sexismo institucionalizado, estando presente nas esferas privadas (relações familiares) e nas esferas públicas (instituições sociais). Ele constitui um sistema histórico-social de dominação que privilegia os homens, exigindo que eles mantenham o controle através de uma cultura de violência e submissão das mulheres e de crianças (Hooks, 2018; Saffioti, 1987). Dessa forma, para as autoras, o patriarcado se modifica ao longo dos anos, reproduzindo diferentes formas de violência de gênero que refletem relações históricas, políticas e sociais de dominação e exploração entre os gêneros.

Na presente pesquisa, adotamos os aportes teóricos de Saffioti (2015), Hooks (2018) e Faleiros (2007) acerca da violência de gênero. As autoras nos ensinam que a violência de gênero possui natureza social e cultural, manifestando-se predominantemente nas relações em que os homens exercem a violência contra a mulher. Contudo, ressaltam que sua incidência não se restringe a essa configuração, podendo igualmente ser direcionada contra homens e crianças, que se tornam alvo de práticas de dominação e subordinação sustentadas por padrões de gênero.

Assim, a violência de gênero não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social baseada nas relações de gênero que privilegiam o masculino, alimentando e reconfigurando o patriarcado (Saffioti, 2015). Dentro dessa realidade, manifestam-se diversas modalidades da violência de gênero, entre elas, destacam-se a violência doméstica e intrafamiliar contra mulheres, crianças e jovens. É de extrema importância entender as diferenciações e características dessas formas de violência. Desse modo, na sequência, abordaremos as modalidades e sobreposições da violência de gênero e sua expressão enquanto mecanismo do poder patriarcal.

3.3 A violência de gênero como um mecanismo de poder e suas modalidades

Como supracitado, a violência de gênero consiste em qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual. Saffioti (2001) discorre que essa forma de violência é fruto da política de dominação-exploração que cria privilégios para o homem. Para a autora, as suas principais vítimas são mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos, que são punidos pelo sistema patriarcal por apresentarem condutas contrárias a categorias sociais nomeadas como homens e adultos.

Barreto (2004) evidencia que para manter esse sistema, existe uma estrutura social sobre a qual se assentam todas as sociedades contemporâneas, o patriarcalismo. Essa estrutura "é caracterizada por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, da legislação e da cultura" (Barreto, 2004, p. 1). Neste contexto, os relacionamentos interpessoais e personalidades são marcados pela dominação e violência de gênero, estabelecidos pelo patriarca nas sociedades.

Saffioti (2001) afirma que a violência de gênero abrange a violência doméstica, intrafamiliar e contra as mulheres. Ela representa um conceito amplo, que inclui agressões físicas, sexuais, simbólicas e emocionais, perpetuadas principalmente por homens, com intuito de manter a ordem patriarcal de gênero. Dessa forma, baseia-se nas estruturas de poder que

configuram o projeto de dominação-exploração de uma categoria social. A autora usa o termo dominação-exploração, pois concebe o processo de sujeição de uma categoria social com duas dimensões: a da dominação e a da exploração. Esse processo é uno, com dimensões complementares que são vinculados à estrutura de poder entre os gêneros.

Ademais, a socióloga dialoga com a teoria de Joan Scott ao estabelecer o gênero como uma categoria social que dá significação à relação de poder. Ele consiste em um eixo de dominação-exploração em conjunto com a raça/etnia e classe social. Esses eixos compõem um conjunto de "regras gramaticais" utilizadas para reger o comportamento de homens e mulheres. Em suas palavras:

> Os seres humanos também organizam a sociedade hierarquicamente. Em virtude disso pode-se dizer que também há uma "ordem das bicadas" socialmente construída, isto é, convencional, não-natural. Sua construção é muito mais complexa do que a existente entre os galináceos. Nas sociedades humanas não há um único eixo de hierarquização, como no galinheiro. Socialmente, são construídas várias gramáticas (conjunto de regras) para reger o comportamento de homens e mulheres, de brancos e negros, de ricos e pobres, de crianças, adultos e velhos, das pessoas consideradas normais e daquelas rotuladas como loucas etc. As três gramáticas principais são: sexual/gênero, raça/etnia e classe social. (Saffioti, 1997, p. 40).

Para manter o sistema hierárquico de gênero, a violência é utilizada como um instrumento de controle social. Ela representa um fenômeno de manifestação de poder que atinge todas as camadas sociais. Homens e mulheres podem contribuir para a sua produção, todavia, quando analisamos as estruturas hierárquicas sob o olhar dos papéis sexuais, identificamos que os homens são incentivados a apresentarem condutas potencialmente violentas.

Saffioti (2015) evidencia que existe a criação social de um sentimento de posse/propriedade do homem em relação a sua mulher e seus filhos. Para a autora, esse sentimento, em conjunto com a impunidade dos crimes de violência, explica a generalização da violência masculina contra mulheres, crianças e adolescentes. Agora, quando se trata da mulher agressora, indica que a função desempenhada por ela é a de patriarca, a quem é reconhecido o direito de subjugação dos socialmente mais fracos (Saffioti, 1995; 2015).

Nesse mesmo sentido, Hooks (2021), ao discutir sobre a violência doméstica e sobre a modalidade da violência de gênero, afirma que a violência entre mulheres e crianças é uma expressão da violência patriarcal. Ela destaca que as crianças são frequentemente alvos de violência por mulheres e homens que utilizam a força coercitiva para manter o domínio sobre os seus corpos. Isso é fruto do pensamento patriarcal de que é aceitável que um grupo dominante

mantenha o seu poder sobre o dominado por meio de força.

Saffioti (2001) discute que a violência doméstica consiste na violência estabelecida dentro de um território físico ou simbólico do domicílio. Nesse lugar é atribuído aos homens o domínio total das relações entre as pessoas que convivem sob um mesmo teto. Elas devem obediência ao chefe da família (pater), pessoa mais velha, autoridade legal e econômica da casa. Esse sistema é derivado do sistema familiar romano que instituiu as relações patriarcais no ocidente.

A violência doméstica pode ter como vítimas mulheres, crianças, adolescentes, agregadas(os) e empregadas(os) domésticas(os) que residem parcialmente ou integralmente no mesmo domicílio (Saffioti, 2015; Cunha, 2007). Ela se expressa por meio de agressões físicas, sexuais ou psicológicas das vítimas que coabitam na mesma residência do agressor. Esse tipo de violência não se restringe ao espaço doméstico, pode se manifestar em outros espaços, como na rua, estabelecimentos comerciais, ou até mesmo em frente ao local de trabalho das vítimas (Cunha, 2007).

Cabe ressaltar que nem toda violência doméstica se caracteriza como violência de gênero. Há situações motivadas por questões financeiras, empregatícias, conflitos familiares ou ocorridas em relacionamentos homoafetivos, entre homens ou entre mulheres. Entretanto, conforme aponta Cunha (2007), ela incide especialmente contra mulheres, crianças e adolescentes do sexo feminino, por representarem a corporificação das relações de gênero, o que contribui para a manutenção do padrão hegemônico dessas relações. Também há a violência doméstica sob uma perspectiva de gênero contra meninos e gêneros não-masculinos, quando eles não seguem os padrões e expectativas de comportamentos (papéis sexuais/de gênero) associados à identidade de gênero que devem desempenhar socialmente.

Enquanto a violência intrafamiliar, outra modalidade compreendida na violência de gênero, define-se como aquela que envolve os membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando em conta a consanguinidade e a afinidade (Saffioti, 2015). Essa modalidade de violência pode ocorrer dentro ou fora do domicílio. Homens mais velhos, como avôs, tios e primos podem cometer atos de violência contra suas(seus) netas(os), sobrinhas(os) e primas(os) mais novos em nome da “hierarquia” familiar e da manutenção dos papéis de gênero. Esses atos decorrem de princípios patriarcais que atribuem poder aos homens, considerando-os responsáveis pelo domínio da esfera familiar, ainda que os seus integrantes não residam no mesmo domicílio.

O patriarcado, como já mencionado, possui raízes na estrutura familiar, sendo um processo histórico-social que opera como um mecanismo da memória para transmissão de

valores que criam a desigualdade de gênero. Trata-se de uma regulamentação da esfera privada que a separa do espaço público, com papéis de gênero bem definidos, de tal forma que cria relações de subjugação no interior do espaço familiar, especialmente das mulheres e crianças com relação aos homens. Com isso, esse sistema cria estereótipos e papéis sociais tão rígidos que reforçam a desigualdade entre os gêneros e perpetuam estruturas de opressão que geram a violência intrafamiliar.

Diferentemente da violência doméstica, a violência intrafamiliar recai exclusivamente sobre os membros da família (nuclear ou extensa), não ficando restrita apenas ao território do domicílio (Cunha, 2007). Para Cunha (2007, p. 53), ela é uma das formas mais comuns e invisíveis de manifestação de violência de gênero, pois é a modalidade "que ocorre no âmbito das relações de intimidade dos integrantes e ex-integrantes de uma mesma família, tendo normalmente a residência como o espaço físico de sua manifestação". Ela diferencia das demais modalidades por estar relacionada à estrutura familiar e às suas relações hierárquicas de domínio, não se vinculando apenas a aspectos territoriais, mas às relações de poder geracionais construídas no interior da estrutura patriarcal, nas quais homens mais velhos ocupam posição de superioridade em relação aos mais novos, às mulheres e às crianças; mulheres mais velhas sobrepõem-se às mais jovens e estas, por sua vez, às crianças.

Outra modalidade da violência de gênero que aqui cabe ser analisada é a violência contra a mulher. Ela é uma forma de violência que está interligada com a condição feminina, constituindo uma modalidade mais ampla do que a violência doméstica e intrafamiliar, pois pode ocorrer fora do espaço domiciliar (Saffioti, 2015). Trata-se de uma forma de violência que representa uma ruptura física, psicológica, moral e sexual de corpos feminilizados. Por se tratar de uma violência cometida por homens, ela é o reflexo do discurso de superioridade masculina que impõe a hierarquia social de gênero.

Nessa mesma direção, Saffioti e Almeida (1995) destacam que a violência contra as mulheres é constitutiva da ordem falocrática. Ela representa uma modalidade da violência de gênero, mas não é a única. Para as autoras, ela é um elemento de controle social que implica nas estruturas sociais de poder. Dessa forma, todas as mulheres podem ser submetidas a situações de violência perpetuadas por homens. Muitas delas sofrem agressões sexuais, físicas e domésticas dentro das relações de gênero. Essas situações podem ocorrer dentro do ambiente familiar, doméstico, acadêmico, hospitalar e de trabalho.

Márcia Tiburi (2018), escritora feminista brasileira, afirma que a violência sofrida pelas mulheres é exercida pelos homens e por toda a sociedade que produz os privilégios da condição masculina. Para a filósofa, eles constituem a forma imediata do poder que criam vantagens

provenientes de posições de gênero. Assim, ela destaca que existe um nexo entre violência e poder que implica em uma grande concentração do poder pelos homens e pouquíssimo poder administrado pelas mulheres.

Além disso, Saffioti (2015) alerta que a contribuição das mulheres para a produção da violência de gênero e de suas modalidades está interligada com processos de violência simbólica que interiorizam as estruturas hierárquicas de gênero no senso comum. As mulheres reproduzem discursos sexistas que naturalizam as relações de dominação, mas não possuem o mesmo poder que os homens para exercê-la. Na maioria das vezes, elas desempenham a função de ensinar e impor às crianças a hierarquia sexista dos papéis de gênero.

> A violência simbólica impregna corpo e alma das categorias sociais dominadas, fornecendo-lhes esquemas cognitivos conformes a esta hierarquia, como já havia, há muito, revelado. É exclusivamente neste contexto que se pode falar em contribuição de mulheres para a produção da violência de gênero. Trata-se de fenômeno situado aquém da consciência, o que exclui a possibilidade de se pensar em cumplicidade feminina com homens no que tange ao recurso à violência para a realização do projeto masculino de dominação-exploração das mulheres. Como o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetos, em senso comum. (Saffioti, 2001, p. 4-5).

Nas relações intrafamiliares e domésticas, existe o uso da violência de gênero para regular as estruturas hierárquicas familiares. Mulheres e crianças são vítimas da ordem de poder e violência que garantem ao homem o uso legítimo da força física. Saffioti e Almeida (1995) apontam que o ambiente doméstico constitui um espaço extremamente violento para mulheres e crianças de ambos os sexos, principalmente para as meninas. Nesse ambiente, os homens exercem os seus privilégios graças à ampla legitimação e estruturação social da supremacia masculina. Eles possuem domínio sobre a esfera intrafamiliar, exercendo práticas extremamente autoritárias, tanto sobre mulheres quanto na direção das crianças (Saffioti; Almeida, 1995).

Partindo dessa argumentação teórica, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a violência contra crianças como uma reprodução da violência de gênero. Além das mulheres, as crianças também representam as principais vítimas da violência doméstica e intrafamiliar. Muitas delas enfrentam agressões físicas, sexuais e simbólicas desde o nascimento, o que prejudica profundamente seu desenvolvimento e gera consequências que perduram na vida adulta. Essa violência, muitas vezes, reflete normas e expectativas de gênero que perpetuam ciclos de poder e opressão entre as gerações.

3.4 A violência contra crianças

Para adentrarmos na discussão sobre o impacto da violência de gênero na vida das crianças, é necessário compreender as formas de violência que incidem sobre elas. Desse modo, a seguir abordaremos as principais expressões de violência contra crianças existentes na sociedade sob a perspectiva de gênero, apresentando autoras que discutem a temática.

No Brasil, destacamos Heleieth Saffioti (1995, 2001, 2015) e Cecília Minayo (2001) como principais precursoras na discussão da violência contra crianças como um fenômeno cultural e social que é atravessado pelo patriarcado e por questões de gênero. Essas autoras abordam as diferentes formas de expressão da violência contra crianças e adolescentes na sociedade. Minayo (2001) é responsável por um trabalho mais aprofundado em relação às expressões da violência contra crianças, enquanto Saffioti (2001) discute as implicações de gênero na violência doméstica e intrafamiliar.

Minayo (2001) distingue a violência contra as crianças em três principais formas: a estrutural, a delinquencial e a social. A violência estrutural é definida como "aquela que incide sobre a condição de vida das crianças e adolescentes, a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento" (Minayo, 2001, p. 93). Trata-se de uma forma de violência interligada à precarização das condições de vida de crianças e adolescentes, reproduzida por meio de instrumentos institucionais, relacionais e culturais. Essa forma de violência contra crianças se configura como uma violência institucionalizada e naturalizada, ideologicamente, presente no cotidiano da sociedade, manifestando-se em fenômenos como o trabalho infantil, a presença de crianças vivendo em situação de rua e nas instituições de acolhimento fechadas, como abrigos, casa-lar e casa de passagem (Minayo, 2001).

Outra forma de violência destacada pela autora é a delinquencial, que abrange a delinquência infanto juvenil, na qual crianças e adolescentes podem figurar tanto como vítimas quanto como autores (Minayo, 2001). Esse tipo de violência relaciona-se à inserção desses sujeitos em contextos de criminalidade. Em muitos casos, são crianças e adolescentes que vivenciam situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social, e que estão inseridas em atividades ilícitas, como o tráfico de drogas, roubos e furtos.

Por último, a terceira forma de violência, objeto principal deste estudo, é a violência social. Ela representa a violência intrafamiliar, exercida contra crianças na esfera privada (Minayo, 2001). Para a socióloga, a violência social expressa-se de diferentes formas, dividindo-se em quatros categorias, quais sejam: a violência física, psicológica, sexual e

negligência.

Minayo (2001, p. 96) define a violência física como aquela que corresponde ao uso da força contra crianças e adolescentes, "causando-lhes desde uma leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, até a tentativa ou execução do homicídio". Essa forma de violência inclui agressões diretas contra os corpos das crianças, afetando sua integridade física. É a violência visível que deixa marcas, gera cicatrizes e cria inúmeros traumas na vida das crianças.

Como sabemos, dentro das relações familiares, a violência física é empregada como instrumento de punição das crianças que não apresentam comportamentos esperados. Pais e mães utilizam da violência como um pretexto para "educar" seus filhos. Ela representa um meio muito comum em processos educativos intrafamiliares que expressam a hierarquia de poder patriarcal existente entre os membros da família (Saffioti, 2001; Hooks, 2021). Isso pode ser identificado na narrativa de Aurora, participante da presente pesquisa, mulher negra, heterossexual, de 26 anos, que sofreu situações de violência física quando criança com o intuito "educativo". Ela carrega memórias de constantes agressões vividas na infância, como revela em sua narrativa:

> Eu sempre visava naquilo que eu não poderia fazer, não por ser errado, mas sim pela percepção do meu pai. Ah, se meu pai souber disso, ele vai me bater. Ah, se meu pai souber disso aqui, ele vai acabar comigo. Então eu criava aquela imagem. Teve uma vez mesmo que eu tava em frente de uma igreja onde eu falei pro meu pai que eu iria pra igreja e realmente de fato estava. Mas não fui com o propósito de realmente entrar dentro da igreja. E sim ficar ali com o pessoal ali fora da igreja. Mas eu estava no mesmo parâmetro ali da igreja. E aí meu pai me ligou, perguntando onde eu estava. Eu falei que eu estava em frente à igreja e rapidamente ele chegou lá. Só que quando ele chegou lá eu estava com um copo de quentão na mão. Não insinuando que eu estava bebendo. Mas por ele ter visto que eu estava com um copo de quentão na mão e que era bebida alcoólica pra idade que eu estava e ainda estava acompanhada da minha irmã, ele me bateu. Ele me bateu no ambiente público onde todos viram aquela situação, né? Aquele constrangimento na frente dos colegas que estavam ali naquele momento. Então ele não hesitou nenhum momento de levar pra casa e conversar e tentar resolver a situação em casa. (Aurora, mulher cis, negra, evangélica, de 26 anos, estudante de pedagogia).

Na entrevista, a colaboradora narrou que tinha entre 10 e 11 anos quando o fato ocorreu, mas que, anteriormente, já tinha sofrido situações de violência dentro do ambiente familiar. Percebemos, no relato, que existia um medo constante em relação às agressões físicas. Todo comportamento "indesejado" da entrevistada, quando criança, poderia ser alvo de uma medida punitiva. Os episódios de agressões físicas incluíam consequências além dos ferimentos, como

sequelas emocionais, vexames públicos e ameaças.

Também, o trecho da entrevista abre discussões sobre os papéis de gênero. Caso fosse um menino que estivesse consumindo bebidas alcoólicas a reação do pai seria a mesma? Provavelmente não, pois os meninos desde cedo são incentivados a consumir bebidas alcoólicas. Inclusive, esse consumo está associado à construção de masculinidades, virilidade e processo de socialização entre os homens (Santos; Opaleye; Noto, 2018; Robbins; Martins, 1993).

Conforme estudos de Santos, Opaleye e Noto (2018), há uma pressão social para que os meninos provem sua masculinidade por meio do uso de bebidas. Desde a infância, eles são educados pelos pais a reproduzirem os papéis masculinos que vinculam o uso de álcool à expressão da masculinidade. Já para as meninas, ainda vigora uma conduta moral implícita que estabelece padrões rígidos de comportamentos, desvinculando o consumo alcoólico da população feminina e estigmatizando aquelas que bebem (Robbins; Martins, 1993). Desse modo, nota-se que a entrevistada foi punida fisicamente por seu pai por adotar uma conduta que vai de encontro a esses padrões e valores morais.

A narrativa remete à discussão de Ferreira (2002), na qual a autora dispõe que a violência física de pais contra crianças geralmente é justificada como medida disciplinar, de obediência. Ela expressa uma realidade histórica e cultural que atribui, aos pais e responsáveis, poder sobre os corpos dos seus filhos. Muitas vezes, existe uma complacência da sociedade em relação a esses casos de violência que se estabelecem na intimidade das relações familiares (Ferreira, 2002).

Quanto à violência psicológica, ela ocorre quando adultos depreciam as crianças, bloqueando seus esforços de autoestima e realizando ameaças de abandono e crueldade (Minayo, 2001). Essa forma de violência pode causar inúmeros efeitos no desenvolvimento infanto-juvenil, principalmente em relação a sua autoestima, identidade de gênero e perspectivas futuras.

Outra contribuição da autora é a conceituação de violência sexual como “todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um adulto (ou mais) em uma criança, tendo por finalidade estimulá-los sexualmente e obter estímulo para si ou outrem” (Guerra, 1996 *apud* Minayo, 2001, p. 97). Cabe ressaltar que, segundo estudos, essa forma de violência atinge mais as meninas, sendo os pais, padrastos e membros familiares do sexo masculino os principais agressores.

Saffioti (2001) vai além das acepções até aqui abordadas e apresenta conceitos das modalidades de violência doméstica e intrafamiliar sob uma perspectiva de gênero. A autora

discute a lógica de poder que coloca o homem-adulto em uma posição de superioridade em relação às crianças, adolescentes, mulheres e idosos. Para a socióloga, há um processo cultural de simbolização que estabelece eixos de hierarquização entre adultos e crianças, bem como entre homens e mulheres.

Nesse sentido, o ambiente familiar é o primeiro local em que as relações de gênero são expressas. Nesse ambiente, homens e mulheres criam suas(seus) filhas(os) com base em padrões de comportamentos que definem o papel de cada indivíduo no seio familiar. Muitas vezes, esses padrões geram episódios de violência que se baseiam na hierarquia de gênero. Corroborando esse pensamento, Saffioti (2001) destaca que:

> A família é um grupo de reprodução biológica e social. Não basta que os casais tenham seus filhos. É preciso criá-los, ensinando-os a desempenhar os papéis sociais específicos de cada idade, de cada gênero (masculino/feminino), de cada raça/etnia, de cada classe social. Esse processo, que se chama socialização, obedece a várias gramáticas, além das que estão sendo consideradas aqui. Socializar significa cuidar com afeto, mas também reprimir. Assim, na família não se desenvolve somente o amor, mas também o ódio. A sociedade brasileira permite que se apliquem castigos físicos moderados aos filhos. Todavia, há pais e mães que extrapolam esses limites, espancado duramente as crianças, abusando sexualmente delas (em geral, os agressores são homens) e até matando-as. Há, dessa forma, uma violência intrafamiliar, que se desenrola entre parentes. (Saffioti, 2001, p. 41).

Com base nessa explicação, a violência intrafamiliar é aquela que ocorre dentro das relações familiares. Ela se caracteriza por agressões físicas, psicológicas, simbólicas e sexuais entre os membros da família. Dentro dessas relações, especialmente nas famílias biparentais, o homem ocupa a posição de chefe da família. Ele é frequentemente incentivado a possuir comportamentos agressivos e socializados para ocupar posições de poder e dominação. Desse modo, mulheres e crianças são as principais vítimas dessa modalidade de violência no ambiente familiar.

Ademais, não apenas homens reproduzem as formas de violência intrafamiliar e de gênero. Mulheres podem cometer atos de violência contra crianças e adolescentes, principalmente, na ausência dos seus companheiros/maridos (Saffioti, 2001; Hooks, 2021). Saffioti (2001) evidencia que a mulher é uma das principais responsáveis pelo processo de socialização das crianças, a elas são atribuídas historicamente funções de cuidado do lar e dos filhos. Por esse papel, elas desempenham, por delegação, a função do patriarca, reproduzindo, na educação das crianças, atos de violência, estereótipos e papéis de gênero. Isso pode ser ilustrado no relato do entrevistado João Henrique, homem cis, branco, gay, de 22 anos,

estudante de cinema e audiovisual:

> Eu gostava muito de brincar com as bonecas da minha prima, com as Barbies da minha prima, e sempre que eu me mostrava fazendo isso, eu era repreendido por minha mãe. Ou quando eu, sei lá, botava um pano de prato na cabeça para fazer como se fosse um cabelo grande e ficava dançando, então eu sempre fui repreendido por isso também. Eram coisas naturais que eu fazia, que na época eu não sabia o que significava, mas eu era repreendido muito por isso. Era uma situação assim que eu ficava meio perdido, sobre por que eu estava sendo repreendido por aquilo, sabe? Hoje em dia eu entendo. [...] Uma vez eu estava em casa com uma fraldinha que eu tinha, que eu dormia com ela, uma fraldinha de pano, né? Que eu dormia com ela e eu a botei na cabeça para fazer de cabelo, enquanto eu dançava uma música de rebelde.[4] E minha mãe, ela detestava que eu fizesse isso, porque ela falava que isso era coisa de mulher. Então, esse dia em específico, ela chegou em casa, acho que do trabalho, e ela me viu daquela forma e ela me bateu e pegou a fraldinha e jogou no lixo, falando que eu não podia fazer aquilo, que aquilo era coisa de mulher, que ela não estava criando o filho dela para isso.
>
> A maioria das agressões eram verbais. E assim, eu acho que a verbal em mim impactava muito mais, porque... Vindo dos meus pais, principalmente, vindo da minha mãe, era um pouco difícil de ouvir. Eu ainda não entendi direito o que estava acontecendo, e acho que por isso também que machucava mais, sabe? Parte disso também acho que moldou a cabeça que eu tenho hoje, né? Parte dessas repreensões moldou um pouco o que eu penso hoje, a respeito de quem eu sou, da minha orientação sexual. Mas na época era... Era estranho, acho que a palavra é estranha mesmo, porque eu me sentia machucado, só que eu não entendia por que eu estava sendo machucado. (João Henrique, homem cis, branco, *gay*, católico, de 22 anos, estudante de cinema e audiovisual).

João Henrique narra experiências de violência perpetradas por sua mãe durante o período da infância, as quais evidenciam como a imposição de padrões de feminilidades e masculinidades podem afetar negativamente a vida das crianças. No simples ato de brincar com bonecas e dançar – atividades socialmente associadas ao feminino – o colaborador sofria repreensões físicas e verbais por parte da sua mãe. Segundo ele, esses atos de violência o impactaram de tal forma que o impediram, por muito tempo, de expressar livremente seus interesses, sua orientação sexual e sexualidade.

Além disso, é importante ressaltar que quando mulheres cometem atos de violência de gênero e intrafamiliar contra crianças, elas não possuem o mesmo poder de dominação que os homens. De acordo com Saffioti (2001), esses atos representam uma delegação provisória do poder patriarcal. Na visão da socióloga, as mulheres são apenas instrumentos reprodutores da hierarquia de gênero que, na ausência dos homens, exercem sua função. Por isso, mesmo que elas perpetram violência contra seus filhos, os homens ainda concentram poder sobre elas. Em

[4] Telenovela mexicana sobre um grupo de jovens cantores, que fez um grande sucesso entre os anos 2005 e 2008.

suas palavras:

> É muito alta a frequência de relações violentas entre o chefe da família e sua mulher e filhos, crianças e adolescentes. Obviamente, o homem, por ter mais força física, e também por ter sua agressividade estimulada e aplaudida pela sociedade, sai vitorioso nas brigas familiares. Não apenas o homem pratica violência intrafamiliar. Sobretudo em sua ausência, a mulher se torna todo-poderosa em relação a seus filhos, cometendo numerosos atos de violência contra as crianças. Na ausência do chefe da família, a mulher assume seu lugar, apropriando-se do poder que cabe àquele, para desempenhar a tarefa de socializar a geração mais jovem, atribuída, na esmagadora maioria das sociedades, às mães. Ainda que a mulher perpetre violências contra seus filhos, o homem é o maior agressor físico, pois suas vítimas não são somente seus filhos, mas também sua mulher. (Saffioti, 2001, p. 41).

Desse modo, no seio familiar, as crianças sofrem com a violência direta, quando são alvos da violência física, psicológica, simbólica e sexual, mas também podem sofrer indiretamente, quando são testemunhas da violência doméstica entre seus pais. Martins (2005), citado por Costa e Duarte (2000), relata que na maioria dos casos de violência interconjugal (doméstica), os homens são os principais agressores, enquanto as mulheres são as principais vítimas. Esta violência expressa-se de diversas maneiras, como por exemplo pelo desprezo, terror, ameaça, agressões físicas, psicológicas, sexuais, gritos etc.

3.5 O impacto da violência de gênero na vida das crianças

É de extrema importância estudar a violência contra crianças sob a perspectiva das relações de gênero. Com frequência, elas sofrem com atos de violência dentro do ambiente doméstico e familiar. Elas presenciam as suas mães serem agredidas por seus maridos e companheiros. Também, são as principais vítimas de ataques violentos perpetrados por homens e mulheres que expressam a hierarquia de gênero dentro da ordem patriarcal (Hooks, 2021).

Como citado anteriormente, a violência patriarcal consiste em uma expressão ampla da violência doméstica e de gênero. Esse termo é adotado por Bell Hooks, para lembrar ao leitor que a violência contra mulheres e crianças, que acontece dentro do ambiente doméstico e familiar, está interligada ao sexismo e ao pensamento de dominação masculina. Hooks (2021) alerta que devemos voltar-nos para as formas de violência contra crianças como expressão do sistema patriarcal. Para a autora, elas são violentadas por esse sistema de duas principais formas: quando são alvos diretos das agressões e quando são forçadas a presenciar esses atos. Muitas delas sofrem abusos quando tentam proteger suas mães de episódios de agressão ou são emocionalmente afetadas por testemunhar esses atos.

Nesse sentido, Tomás; Fernandes e Martins (2018) discutem sobre a dura realidade social da naturalização das crianças como vítimas indiretas da violência de gênero e o seu silenciamento como problema social nos discursos e nas práticas sociais, culturais e acadêmicas. Segundo os autores, isso acontece pois, até os anos de 1990, os estudos sobre a violência de gênero voltavam-se exclusivamente para a caracterização da violência perpetuada contra as mulheres adultas, pouco se discutia as crianças como vítimas. Apenas no final do século XX, na Europa, surgem os primeiros estudos sobre crianças expostas à violência entre seus pais e cuidadores, denominando-a como violência interparental ou conjugal (Tomás; Fernandes; Martins, 2018).

Cabe ressaltar que o termo violência interparental ou conjugal é utilizado em trabalhos da área da psicologia e sociologia para denominar atos agressivos contra a mulher adulta no contexto de um relacionamento heterossexual (Brancalhone; Willians, 2004). Neste trabalho, para uma melhor elucidação, preferimos adotar a expressão violência doméstica para designar a violência cometida contra mulheres por seus companheiros dentro do ambiente familiar. Ambos os termos são amplamente utilizados em trabalhos acadêmicos, mas para evidenciar a perspectiva feminista desta pesquisa, preferimos adotar o segundo termo.

Para uma melhor compreensão do impacto da violência doméstica na vida das crianças, é essencial dialogar com estudos que discutem acerca da problemática geracional e de gênero. Nessa conjuntura, afirmam Silva e Faermann (2014) que essa forma de violência está atrelada a relações hierárquicas e intergeracionais que são resultados de processos sociais de opressão, de maneiras equivocadas de se relacionar, de solucionar conflitos ou de educar. Ela é fruto de um sistema que cria posições de poder atinentes aos papéis dos homens, das mulheres e das crianças na sociedade.

As crianças que testemunham os atos de violência doméstica sofrem com danos a sua saúde física, psíquica e emocional. O convívio constante com situações de violência pode interferir no seu desenvolvimento social, alterando comportamentos e percepções relativas as suas identidades (Silva; Faermann, 2014). Mesmo que elas não sejam alvos diretos dos agressores, ao presenciar atos de violência, há um comprometimento no seu desenvolvimento cognitivo.

Partindo dessa perspectiva, Maldonado e Willians (2005) afirmam que a mera exposição das crianças à violência doméstica gera inúmeros danos à saúde mental. Crianças que foram expostas a essa forma de violência podem apresentar altos índices de depressão, agressividade, isolamento e baixa autoestima (Correia; Willians, 2000 *apud* Maldonado; Willians, 2005). Também, são passíveis de ter autopercepções negativas e dificuldades de aprendizagens para

saberem lidar com a raiva, o medo e o stress (Jaycox; Repetti, 1993). Esse impacto pode ser ilustrado pela narrativa dos colaboradores desta pesquisa que presenciaram inúmeras situações de violência doméstica contra mulher na infância. A seguir, compartilhamos relatos de alguns colaboradores sobre como se sentiram na infância ao presenciarem esses episódios de violência de gênero:

> Então, uma das primeiras memórias que eu tenho é da primeira série, que a gente tinha uma tarefinha de ilustrar como é que tinham sido as férias da gente. Todo mundo fez um desenho, e eu fiz um desenho meu, brincando sozinha, de amarelinha. Que foi, basicamente, o que eu passei fazendo nas férias. E aí, a professora falou, tá, mas cadê o resto? E eu, que resto? O resto, seus amigos, seus primos, o pessoal. E não tinha, sabe? Eu falei pra ela que não tinha. E ela, mas você brinca sozinha? Você passa o tempo todo sozinha? E eu falei que sim. Aí, ela ficou meio em choque, e ela, tá bom, e saiu. Então, eu acho que um dos pontos, um dos primeiros pontos, é isso de ter sido uma infância solitária. (Maria Luiza, mulher cis, bissexual, parda, sem religião, estudante de psicologia, de 24 anos).

> Oh, eu não lembro muito o que me impactava, qual era o sentimento que eu tinha, mas o sentimento que eu tinha no momento era daquilo (as agressões) parar, acabar. Então, quando eu vi assim que meu pai saiu e demorou de chegar eu já ficava ali meio que agoniada com o coração palpitando, né? Falando assim, quando chegar é certo ter briga, quando chegar vai ter discussão, quando chegar vai ter alguma coisinha. Medo, não. Eu acho que medo eu não sentia, não. Eu só sentia, assim, pavor da situação. É tanto que, tipo assim, como a gente não conseguia, né, lidar com a situação ali, o que que eu fazia? Eu sempre já corria pra casa de uma avó pra chamar alguém pra separar pra não render mais a situação. (Aurora, mulher cis, heterossexual, negra, evangélica, estudante de pedagogia, de 26 anos).

> Bom, a minha infância sim tiveram pontos, muitos pontos altos e baixos tem questões que eu vou falar mais na frente é e assim, foi uma infância inconstante, sabe? não teve um período que tipo, eu era muito feliz, assim tinha períodos que eu sim era feliz, me sentia feliz com as pessoas ao meu redor, mas tinham períodos, que eu venho de um lar que, quando meus pais eram casados eu vivia a violência doméstica assim, de pé, com relação aos meus pais e eu tenho imagens ainda muito fortes na minha mente. Em casa eu vivenciava violência doméstica, aí quando eu tava nesse espaço, já era diferente, eu já não era mais apoiado, então assim, de modo geral, em síntese era uma infância de felicidade inconstante, sabe, não era uma linha reta. **Se você fosse definir um sentimento, uma palavra para esse período, qual que você escolheria (entrevistadora)?** é só uma insegurança. (Willian, homem cis, gay, pardo, sem religião, estudante de engenharia civil, de 23 anos).

Partindo dessas narrativas, podemos identificar como vivenciar situações de violência doméstica contra a mulher pode impactar na percepção de mundo das crianças. Elas sofrem com sentimentos de solidão, pavor, insegurança e infelicidade. Também, homens que utilizam

a agressão como meio de punição, estão mostrando a suas(seus) filhas(os) que a violência é um meio apropriado de resolução de conflitos em relacionamentos entre homens e mulheres (Maldonado; Willians, 2005; Gomes, *et al.*, 2007).

Nos meios de comunicação, na família, nas instituições e no ambiente escolar, as crianças adquirem modelos agressivos que podem ser reproduzidos na fase adulta e até mesmo na infância (Saffioti, 2015; Maldonado; Willians, 2005: Giffin, 1994). Meninos são incentivados a externalizar comportamentos e serem mais agressivos, enquanto as meninas costumam ser incentivadas a internalizar comportamentos e adotar posturas de submissão. Isso ocorre por conta da aquisição de modelos de comportamentos que se baseiam nos papéis de gênero. Eles definem que os homens devem possuir características de poder, agressividade, dominação e virilidade, enquanto as mulheres são atribuídas características de docilidade, passividade, fragilidade e submissão (Saffioti, 2001; Gomes, *et al*. 2007). Esse impacto pode ser exemplificado pela narrativa de uma das colaboradoras desta pesquisa, Maria Luiza, jovem parda, de 24 anos, estudante de psicologia, que atualmente faz estágio em uma clínica com crianças. A seguir o relato da colaboradora:

> Ah, a violência de gênero impacta pra caramba a vida das crianças. Eu acho que... Desde você ter essa criação de achar que é normal o cara gritar com a mulher. Então, assim, eu sei de... No estágio já têm crianças que as mães chegam com esse relato de que o menino começava a gritar com ela e quando ela ia reclamar, ele falava, pô, mas o meu pai pode gritar com você, porque eu não posso gritar com você, sabe? Então, eu acho que tem total impacto em como a gente tá criando esses meninos e meninas, sabe? Como se a gente tá criando homens para continuarem a ser violentos, se a gente tá criando mulheres para serem conformadas e serem submissas e achar que amor é isso aí mesmo. E que, sei lá, a mulher sábia edifica o lar e o amor tudo suporta. E que é ok o seu marido gritar com você assim, é ok o seu marido regular sua roupa e suas amizades e os lugares que você vai. (Maria Luiza, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicológia, de 24 anos).

Além desse relato, trazemos as próprias experiências das(os) participantes desta pesquisa em relação ao impacto de vivenciar situações de violência de gênero na infância. Muitas(os) das(os) entrevistadas(os) relataram comportamentos de aversão a conflitos, problemas de comunicação e inseguranças em relacionamentos amorosos que perduram até a vida adulta. Seus relatos apontam para dificuldade de cultivar afeto dentro de relações íntimas e familiares.

> Hoje sou uma pessoa um pouco menos dócil, vamos dizer assim. A questão do afeto familiar, de não haver aquele cultivo do amor, somada à separação dos meus pais, foi me afetando no sentido de ser menos amorosa e cuidadosa.

> Também trouxe certo receio: como sou casada, às vezes, quando meu esposo fala algo que me desagrada, isso me faz lembrar do passado, da situação de ter presenciado violência doméstica, e surge o medo de que aquilo aconteça comigo. (Aurora, mulher cis, negra, evangélica, estudante de pedagogia, de 26 anos).

> Olha, como uma criança que cresceu e passou parte da infância em um lar onde presenciei violência de gênero, acredito que muitas coisas que vivencio hoje, aspectos que fazem parte da minha personalidade, têm raízes nesse ambiente. Fui uma criança que cresceu em um lar onde a violência doméstica era constante. Então, sim, isso impacta muito, principalmente porque é o período em que as pessoas estão se desenvolvendo, e presenciar esse tipo de situação molda fortemente a personalidade de quem está crescendo. Olha, falando da minha situação especificamente, tenho muito medo e insegurança, além de uma tendência a evitar conflitos, justamente por já ter vivenciado muitos antes. Procuro me resguardar quanto a isso. Em poucas palavras, é medo, insegurança e a tentativa máxima de evitar conflitos para que não... porque isso pode desbloquear memórias – e essas memórias são algo que sei que não me fazem bem mentalmente. (Willian, homem cis, gay, pardo, estudante de engenharia civil, de 23 anos).

A partir das narrativas apresentadas nesta seção, é possível entender como a família constitui um espaço de reprodução das expectativas geradas em relação aos papéis de homens e mulheres na sociedade. Nesse espaço, os papéis de gênero são passados entre gerações que reproduzem, desde cedo, comportamentos violentos. Esses comportamentos refletem processos históricos e culturais de dominação e poder patriarcal que outorgam ao masculino a autoridade em relação a seus filhos e mulheres (Gomes, *et al*., 2007).

Também, é importante destacar que a mera exposição de meninos e meninas a episódios de violência de gênero, durante a infância, não constitui o único fator de reprodução desses episódios na vida adulta (Martins, 2005; Maldonado; Willians, 2005). Conforme estudos, fatores econômicos, sociais e culturais influenciam na reprodução de comportamentos agressivos pelos homens. Maldonado e Willians (2005) alertam que esses comportamentos, dentro das relações familiares, podem estar relacionados ao consumo de drogas ilícitas, bebidas alcoólicas, problemas de saúde e situações de extrema pobreza. Eles são considerados fatores de risco que contribuem para o desencadeamento de episódios de violência. Com isso, discutiremos a seguir a influência desses fatores para reprodução da violência de gênero no âmbito familiar.

3.6 Álcool e drogas como estressores da violência de gênero

O consumo de álcool e drogas ilícitas é visto como um fator que intensifica a violência de gênero, embora não seja a causa principal. Conforme afirma Minayo (1998), vários estudos

sobre o consumo dessas substâncias apontam as mudanças de comportamento provocadas por efeitos psicofarmacológicos que intensificam episódios de agressividade. Segundo a autora, existe um alto nível de atos de violência quando o álcool e drogas estão presentes entre agressores e vítimas, ou em uma das partes. Isso ocorre por conta das alterações da percepção das interações sociais que o consumo dessas substâncias provoca, principalmente em relação ao consumo excessivo de álcool (Coid, 1986 *apud* Minayo; 1998).

No contexto das relações de gênero, o estudo do impacto do consumo do álcool assume características de relação causal e comportamental. Minayo (1998) alerta que o consumo dessa substância pelo homem é um fator de risco para violência entre maridos e mulheres. Estudos comprovam que o seu consumo potencializa episódios de violência de gênero. Por exemplo, conforme os dados fornecidos por Vieira *et al*. (2014), as taxas de agressão contra mulheres foram 6,5 vezes mais altas quando os homens bebem exageradamente. Também, segundo estudo realizado em 27 municípios do estado de São Paulo, 52,7% das mulheres relataram situações de violência de gênero com autor alcoolizado, entre os quais, 9,7% também estavam intoxicados por drogas ilícitas (Vieira *et al.*, 2014).

Nesta pesquisa, para exemplificar os dados citados acima, trazemos o relato do colaborador William sobre a existência do consumo de álcool como elemento intensificador de episódios de violência de gênero:

> Bom, como eu falei lá atrás, eu venho de um lar que eu presenciei a violência doméstica de perto, né? Com os meus pais. Então, assim, meus pais foram casados durante 15 anos, destes 15 anos, eu vivenciei 10 anos, eu acho. Então, assim, a violência de gênero, ela era muito forte, principalmente porque meu pai, ele sempre foi agressivo... Hoje em dia eu não convivo tanto com ele, ele não é casado, não sei como funciona hoje, mas quando eles eram casados, meu pai, ele sempre foi aquele cara machista, de que a mulher, ela tinha que ficar em casa, cuidar do lar, dos filhos, e minha mãe, ela nunca foi de, tipo, lógico que ela respeitava o marido, mas ela nunca foi submissa, sabe? Do tipo, de tudo que ele falava, ela acolhia e tal. Então, às vezes isso gerava conflitos. E eram conflitos, assim, fortes mesmo, de tipo, de agressão física. Eu tenho muitas lembranças desse tipo, desses episódios, sabe? De agressão física mesmo. E por outras questões também, tipo, bebida alcoólica, aos finais de semana, por exemplo, saía, ele bebia, e aí qualquer motivo, qualquer coisa que acontecesse já era motivo pra gerar mais conflitos. (Willian, homem cis, gay, pardo, estudante de engenharia civil, de 23 anos).

Assim, Willian, homem cis, gay, pardo, de 23 anos, relata episódios de violência de gênero presenciados por ele e seu irmão mais velho, quando crianças. Durante dez anos, o jovem conviveu com conflitos dentro do ambiente familiar. Sua mãe, até a separação, sofria atos de violência por não aceitar a imposição de padrões de comportamento atribuídos

socialmente ao feminino. Atrelado a isso, existia o consumo de bebidas alcoólicas por parte do seu pai como potencializador das agressões físicas. Na entrevista, o jovem rememorou, com os olhos marejados, um episódio de violência que envolvia o consumo exacerbado de álcool:

> Olha, eu lembro muito de quando eu era criança, eu devia ter por volta de oito, nove anos de idade, era um final de semana, não me recordo agora o dia, mas provavelmente era um domingo, não sei. A gente saiu, fomos para um local e lá, tipo, era um local pra gente se divertir e tal, realmente a gente se divertiu no início, foi realmente muito bom, só que por algum motivo, não sei, aconteceu alguma coisa, eu era pequeno ainda pra entender na época. Meu pai começou a ficar violento, de tal forma que houve agressão física, né? Aí, nesse momento, nós fomos pra casa. Minha mãe não queria ficar naquele espaço e eu sentia que era pra ela se resguardar, não sei, acho que perante as outras pessoas, não sei, talvez seja isso. E aí fomos pra casa e eu lembro muito bem a minha casa - ela tinha uma varanda enorme, a gente morava na zona rural, era uma casa grande, ela tinha uma varanda muito grande – e eu lembro da gente chegar em casa, descer do carro, assim, e as agressões físicas já começaram, sabe? Por motivo de ciúmes, não sei, acho que foi isso, e também tem a bebida alcoólica que eu citei lá, que eles bebiam, então tem uma lembrança muito vívida, assim, desse episódio, dessa briga em específico. (Willian, homem cis, *gay*, pardo, estudante de engenharia civil, de 23 anos).

A partir dessa narrativa impactante de Willian, percebemos como o consumo de bebidas alcoólicas pode impulsionar episódios de violência de gênero e doméstica. Muitas vezes, esse consumo é incentivado pela sociedade; inclusive, há uma relação de encorajamento entre comportamentos considerados masculinos e o uso de bebidas alcoólicas. Corroborando essa afirmação, Vieira *et al*. (2014) relatam que os episódios de violência doméstica impulsionados pelo uso abusivo do álcool e outras drogas são atravessados pela valorização social do consumo entre homens e pelos papéis de gênero. Eles reiteram comportamentos e papéis sociais que precisam ser superados e que possuem, como consequência, atos violentos que geram sofrimento e adoecimentos de suas vítimas (Vieira *et al*., 2014). Dessa forma, o consumo excessivo de álcool por companheiros/maridos vulnerabiliza ainda mais as mulheres nas relações intrafamiliares.

Notamos, a partir do relato de Willian, que os episódios de violência também eram motivados por crises de ciúmes. Isso mostra que apenas o consumo de bebidas alcoólicas não desencadeia os atos de violência. Existem fatores culturais e sociais que contribuem para que esses atos sejam mais intensos. Nesse sentido, Minayo (1998) afirma que é necessário considerar a contribuição desses fatores e de personalidade nos episódios de violência que envolvem o consumo de álcool e outras drogas. De acordo com a autora, esses episódios possuem mais chances de ocorrer em determinados segmentos sociais, locais e situações, sob

condições específicas. Eles estão inter-relacionados às questões psíquicas, de saúde, de personalidade, de classe, de gênero, e étnico-raciais e de geração (Vieira *et al*., 2014; Soares *et al.*, 2021; Minayo, 1998).

Conforme estudos de Soares *et al.* (2021) e Machado (2018), os episódios de violência doméstica associados ao consumo de álcool e drogas ilícitas, além de afetarem as mulheres, prejudicam também as crianças que residem no ambiente familiar. Quando elas convivem com pais que consomem excessivamente bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade ao consumo na vida adulta, além de serem mais propensas ao envolvimento em episódios violentos, como vítimas ou autores (Soares *et al.*, 2021; Machado; 2018).

Por fim, é importante evidenciar que os episódios de violência doméstica e de gênero possuem fatores multicausais. O consumo de álcool e outras drogas ilícitas constitui apenas um estressor desses episódios e não a causa principal. Existem fatores sociais e estruturais que interferem nos episódios de violência. Desse modo, a seguir, aprofundaremos as discussões considerando articulações de raça/cor e classe.

3.7 Articulando os marcadores sociais de raça/cor e classe na problematização da violência de gênero durante a infância

Kimberlé Crenshaw (2019), ao discutir questões relativas à violência de gênero, afirma que devemos levar em consideração a complexidade das múltiplas articulações que discriminam e vulnerabilizam as vítimas. Para a jurista norte-americana, as desigualdades de gênero, raça/cor e classe se interseccionam e se potencializam nas relações desiguais de gênero. Dessa forma, ao fazer o estudo dessas relações, precisamos capturar as consequências da interação de duas ou mais formas de subordinação, como o sexismo, racismo e patriarcalismo (Piscitelli, 2008).

A teoria de Crenshaw surgiu nos Estados Unidos, com o intuito de debater uma metodologia de análise interseccional em relação a situações de violência contra mulheres negras. Ela mostra como os marcadores sociais interferem na construção de políticas públicas direcionadas às mulheres. Crenshaw (2019) promove um debate em relação aos direitos humanos com base no gênero e raça que viabilizem a garantia de direitos para grupos marginalizados. Para a autora, o movimento feminista deve incluir a análise da complexidade de composições dos marcadores sociais para atender às demandas e aspirações de todas as mulheres.

Além de Crenshaw, outras autoras também abordam o pensamento interseccional como uma metodologia com múltiplas formas de realização que se baseia na consciência de diversas discriminações e vulnerabilidades. Barros (2020) disserta que essas discriminações podem ser percebidas como entrelaçadas, nos estudos de Patrícia Hill-Collins (2021), coextensivas, como em Danièle Kergoat (2010), ou de modo interdependente e inseparável, como propõe Maria Lugones (2010).

No Brasil, autoras feministas como Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995), Lélia Gonzalez (1984) e Beatriz Nascimento (1989) têm debates que se assemelham ao pensamento interseccional ou que o antecedem (Assis, 2019). Essas escritoras são responsáveis por considerar as interações de dois ou mais marcadores sociais para construir estudos sobre gênero, classe e raça. Os seus estudos, mesmo não utilizando a nomenclatura interseccional, são fontes de discussões que abarcam a ideia do entrecruzamento em relação às desigualdades sociais e estruturais presentes na sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez (1984), intelectual e antropóloga brasileira, na década de 1980, disserta sobre o entrelaçamento do racismo e sexismo no Brasil. Para ela, esse duplo fenômeno produz efeitos violentos sobre as mulheres negras. A autora argumenta que existe, na cultura brasileira, o mito da democracia racial que exalta a mulher negra como objeto de desejo, mas também a subjuga em papéis subalternos, como o de empregada doméstica e "mãe-negra". No processo de formação cultural, esse mito exerce uma violência simbólica sobre corpos femininos negros, que são destinados apenas a serem objetos sexuais ou exercerem a função de cuidado. Isso ocorre por conta da herança colonial que define a atribuição da escrava, no sistema produtivo da sociedade escravista, como a responsável pelos serviços domésticos, cuidados dos filhos das senhoras e satisfação dos desejos sexuais do senhor (Gonzalez, 1984).

Gonzalez (1984) destaca que a mulher negra sofre com um processo de discriminação evidentemente maior em relação aos homens e às mulheres brancas. Para a antropóloga, permanece na sociedade brasileira, um discurso colonial de superioridade de um grupo sobre outro, o que mantém vínculos diretos com o mito da democracia racial. Esse mito representa a eficácia da ideologia do branqueamento, que se iniciou no período do Brasil Colônia e tinha como objetivo tornar a população do país branca (Silva, 2024; Gonzalez, 1984). As mulheres negras foram as principais vítimas desse processo, pois foram submetidas a inúmeras violências. Como já citado anteriormente, houve a objetificação dos seus corpos como objetos sexuais destinados apenas ao prazer. Eles não serviam para casar, pois a relação conjugal com a mulher negra não contribuía para o objetivo de embranquecimento da população brasileira (Silva, 2024).

Além disso, jovens negras de tonalidade de pele mais clara são frequentemente vistas como objetos de desejo por homens mais velhos. A figura carnavalesca da "mulata"[5] – termo extremamente pejorativo – contribui para o endeusamento dos corpos dessas meninas que desfilam no carnaval e são objetificadas pela televisão (Gonzalez, 1984). O corpo jovem dessas meninas negras é vendido como propriedade sexual, sendo desumanizado e hipersexualizado.

Nesse sentido, afirma Saffioti (1987) que os homens brancos construíram o mito da mulher negra sensual. Para a socióloga, existe um processo de dominação-exploração, construído por ideologias sexista, patriarcal e racista que oprime e objetifica as mulheres negras. Isso ocorre desde o período da infância, principalmente na idade em que as meninas começam a desenvolver seus corpos.

A entrevistada Maria, jovem de 23 anos que se autodenominou como parda, relatou situações de assédio que sofreu nas ruas por homens mais velhos. Ela narra que tinha entre 10 e 12 anos quando homens desconhecidos – "mal-intencionados" – ofereciam caronas.

> Eu, quando era criança, lembro muito bem de andar na rua, eu era uma criança, e os homens buzinavam para mim e faziam comentários. Sim. Já aconteceu muitas vezes. E na rua, já aconteceu de buzinarem para mim, até pararem para tentar me convencer a dar carona, alguma coisa assim. Já aconteceu de amigos do meu pai me oferecerem carona. Com pessoas que eu conhecia de vista, que meus pais conheciam. Então, a maioria eram pessoas que eu realmente não conversava, não tinha intimidade. Obviamente, eu recusei todas, mas já aconteceu várias vezes. E a maioria desse tipo de gente, de estranhos, também já aconteceu. Eu recusava as caronas por medo. De ser abusada, sequestrada, ou (pausa profunda) de acontecer qualquer coisa mal, porque existia uma malícia ali. (Maria, mulher cis, jovem parda, heterossexual, estudante de pedagogia, de 23 anos).

Esse relato evidencia que desde cedo as meninas pretas e pardas sofrem situações de assédio. Homens adultos, as convidam para adentrar nos seus carros e fazem comentários sobre os seus corpos. Especialmente no final da infância, esses comentários se tornam cada vez mais públicos. Isso se dá pela hipersexualização das mulheres, crianças e adolescentes negras, questão que é amplamente publicizada na mídia e na literatura brasileira (Saffioti, 1997; Gonzalez, 1984).

---

[5] De acordo com Silva (2018), o termo mulata deriva-se do latim "*mulus*", atualizado para "mula", animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua. No século XVI, na América hispânica, o termo "mulato/a" era utilizado como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução. Também, a palavra é considerada uma descrição que caracteriza pessoas que descendem da mistura entre brancos e negros. A carga é pejorativa porque reitera a visão do corpo da/o mulher/homem negra/o como mercadoria.

Por outro lado, o cuidado do ambiente doméstico e das crianças ainda são destinados às mulheres negras. A figura da empregada doméstica e da babá como uma mulher negra persiste no ideário popular. Essa construção cultural tem início desde a infância, quando meninas negras são socializadas para ocupar posições de cuidado de seus irmãos e dos afazeres domésticos. Muitas delas deixam de viver o período da infância para ocupar uma função no lar. Para exemplificar essa situação, trazemos a narrativa de Aurora:

> Na minha infância, como teve a questão da separação dos meus pais, minha mãe teve que viajar pra fora pra poder conseguir um teto, pra poder ter as coisas dela, um teto dela, e poder reconstruir a vida dela após a separação, pra sair da casa da sua mãe e tudo mais. Ela ficou um tempo fora, acho que cerca de 2, 3 anos fora. Onde a minha irmã voltou novamente a ficar com a gente, né? Então era eu, meu pai e minha irmã. Só que meu pai também passava meio período trabalhando, fora de casa. Assim, eu tive que ficar com minha irmã e cuidar dos afazeres domésticos. O período que eu tava ali de brincar, o período inicial de curtir a adolescência, a fase de ser criança, eu não tive. Então foi muito adiantado, entendeu? A questão da responsabilidade, a questão de tipo assim, só tá eu, minha irmã e meu pai dentro de casa, eu tenho a minha responsabilidade pra fazer, eu tenho que fazer aquilo, eu tenho que cuidar da casa. (Aurora, jovem negra, heterossexual, evangélica, estudante de pedagogia, de 26 anos).

Aurora relatou, durante a entrevista, que tinha entre 10 e 11 anos quando sua mãe saiu de casa por conta das agressões cometidas por seu pai. Segundo ela, na época da separação, sua irmã mais nova ficou um período com a mãe, enquanto a colaboradora ficou sob os cuidados do pai. Todavia, a sua mãe saiu de casa sem ganhar nenhum bem, pois o pai transferiu o imóvel da família para o nome de uma irmã. Diante das brigas constantes pela divisão de bens e falta de oportunidade financeira, a mãe decidiu sair do interior da Bahia em busca de independência financeira em uma metrópole, deixando a filha mais nova com o pai. Com isso, Aurora teve que assumir o cuidado da irmã e do ambiente doméstico.

Destacamos que, conforme o relato da entrevistada, o seu pai possuía um trabalho de meio período, mas, mesmo assim, ela era a única responsável pelo cuidado do lar. A narrativa reforça a construção social de que a responsabilidade do espaço doméstico é exclusivamente do feminino, mesmo que ela seja uma criança. Esse relato de Aurora evidência a dura realidade brasileira de meninas negras, pertencentes a famílias das classes trabalhadoras de baixo poder aquisitivo, que cuidam de suas(seus) irmãs(os) mais novas(os) e dos afazeres domésticos. Muitas delas não possuem a oportunidade de estudar, de brincar e aproveitar a infância, pois ficam sujeitas ao cuidado da casa, entre outras atividades.

Nesse sentido, Teodoro (2022), ao dialogar com Angela Davis (2017), relata que, considerando as intersecções de gênero, raça, classe e idade, as meninas negras são mais discriminadas do que as brancas e tendem a ter seus direitos como crianças menos assegurados. Muitas delas vivem situações de violência sexual, doméstica e simbólica que as colocam em uma posição de extrema vulnerabilidade social. Segundo a autora, "elas, desde a tenra idade, passam por um processo de "adultização", ou seja, são consideradas mulheres adultas e vivenciam as mesmas situações que, historicamente, as mulheres negras vivem" (Teodoro, 2022, p. 1593).

Por fim, Saffioti (1987), em suas obras, nos ensina que na "ordem das bicadas" da sociedade brasileira, as meninas negras ocupam a última posição. Elas são discriminadas enquanto mulheres, crianças e negras. A elas são, historicamente e socialmente, atribuídos, desde a infância, dois papéis: o de objeto sexual e o de empregada doméstica. Essas atribuições encontram-se enraizadas em estruturas sociais e culturais que perpetuam hierarquias de gênero, classe e raça.

3.8 A construção dos papéis de gênero e a infância

A sociedade impõe normas, papéis e estereótipos de gênero que influenciam a forma como homens e mulheres devem se comportar. Como já mencionado, por conta dessas atribuições, eles ocupam posições diferentes de poder na sociedade. Nessa direção, Saffioti (1987) destaca que a identidade social das mulheres, assim como a dos homens, é construída através da atribuição dos papéis de gênero. Para a autora, a sociedade delimita esses papéis com bastante precisão, escolhendo o campo em que homens e mulheres podem atuar com base em expectativas relacionadas ao sexo biológico.

Consoante a tais expectativas, a mulher deve ocupar a posição de cuidado, seja dos filhos e do ambiente doméstico, enquanto os homens ocupam posições de domínio, em seus trabalhos e na família. Essas atribuições decorrem de falsos pressupostos biológicos do "instinto materno", da capacidade de ser mãe e da força masculina. De acordo com esses pressupostos, as mulheres devem se dedicar aos afazeres domésticos, pois, é algo natural, a sua capacidade de conceber, parir e cuidar dos seus filhos; e os homens devem ser os provedores, porque são mais fortes fisicamente. Contudo, como demonstra Saffioti (1987), tais pensamentos são refutados quando analisamos algumas sociedades indígenas e africanas, nas quais os homens assumem ativamente a criação e os cuidados dos filhos, enquanto as mulheres se dedicam à agricultura e à caça:

> A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto e, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como e natural sua capacidade de conceber e dar a luz., todavia, há sociedades nas quais a mulher não interrompe suas atividades extralar, inclusive a função da caça, quando tem um filho. Há tribos indígenas brasileiras cujas mulheres, em seguida ao parto, banham-se nas águas de um rio e retomam imediatamente sua labuta. Nestas tribos, cabe ao pai fazer repouso e observar uma dieta alimentar especial. Este costume chama-se couvade. Esta prática revela que o próprio parto, quase sempre entendido apenas enquanto função natural, assume feições sociais diferentes no espaço e no tempo. Ou seja, cada sociedade elabora distintos significados para o mesmo fenômeno natural. (Saffioti, 1987, p. 9).

Dessa forma, podemos identificar que as atribuições dos papéis de gênero possuem origem social. Eles são implementados através da cultura que atribui um modo de se comportar, agir, falar e se expressar para cada gênero. Desde a infância, a sociedade promove a internalização dessas diferenças, principalmente com a educação familiar e escolar. Podemos identificar essa imposição nas narrativas de todos os colabores da entrevista. A seguir, alguns relatos dos participantes Pedro, Maria e William:

> A gente tem muito essa questão desde 6quando a criança ainda é um feto: a questão do chá revelação, de que, quando é menina, adotamos a cor rosa e, quando é menino, adotamos a cor azul. Ao longo da primeira infância, há também a ideia de que a menina deve brincar de boneca, o que remete a uma preparação para aquilo que, socialmente, se espera que ela desempenhe na vida adulta. Com os meninos, não é assim: eles não podem brincar de boneca; devem brincar de carrinho. Esses aspectos da primeira infância vão moldando, de alguma forma, aquilo que está sendo construído na vida da criança. Só que existe a questão, por exemplo, de que eu, como homem, desde criança, fui submetido a essa imposição de que não podia brincar de boneca, mas sim de carrinho. Ao longo da minha vida, percebi que isso não precisava ser necessariamente assim. Na adolescência, por exemplo, foi quando me descobri como homem gay e compreendi que não, que não era isso. (Pedro, jovem negro, homem cis, pansexual, estudante de pedagogia, de 22 anos).

> Eu vou dar um exemplo da minha infância. Quando eu era pequena, mesmo sendo uma mulher, eu queria muito algumas coisas de menino. Então, meu pai, principalmente, não gostava da ideia, então ele sempre me corrigia, de tipo, não vou te dar isso porque é uma coisa de menino. Eu queria muito, quando eu era pequena uma pista de carrinho, mas meu pai não me dava porque achava que era uma coisa de menino. Então, existe muito isso, eu acho que é muito enraizado na família mesmo, e eu falo não só da casa em que a gente convive, mas também do resto da família. (Maria, jovem parda, mulher cis, heterossexual, estudante de pedagogia, de 23 anos).

> Bom, ao longo da minha primeira infância até os 10 anos propriamente, eu tenho uma lembrança muito forte que eu estava brincando com outras crianças e eu adotei um comportamento que não era tido pela sociedade como

> comportamento de menino, que aquele comportamento era de menina (dançar e brincar de boneca), eu fui repreendido pela minha mãe por isso. Eu tenho essa imagem muito clara na minha cabeça, isso eu acho que eu tinha uns 9, 10 anos de idade por aí. (Willian, homem cis, gay, jovem pardo, de 23 anos, estudante de engenharia civil).

Os relatos dos entrevistados transcritos acima revelam a imposição de comportamentos e brincadeiras que são atribuídos aos meninos e às meninas. Pedro e Willian, homens cis, recordam que quando crianças eram proibidos de brincar de bonecas, pois eram brincadeiras vistas socialmente como femininas. Enquanto Maria, mulher cis, narra que não podia ter um carrinho de controle remoto, porque era algo considerado destinado ao público masculino. A colaboradora acrescentou que seus brinquedos eram bonecas e utensílios de cozinha, enquanto os seus irmãos eram incentivados a praticar esportes:

> [...] Quando eu recebia os brinquedos, obviamente eram brinquedos femininos. Tipo, bonecas, coleção de cozinhas, esse tipo de coisa. Eu nunca realmente ganhei algo que era do público masculino. [...] Meus irmãos foram incentivados a jogar futebol, a praticar esporte principalmente. E eu nunca fui incentivada em relação a nada. Tipo, nada. Eu só ganhei uma bicicleta porque eu pedi. Então, é o tipo de coisa que eu fico meio... Por que que acontece? (Maria, jovem parda, mulher cis, heterossexual, estudante de pedagogia, de 23 anos).

Outra entrevistada, Maria Luísa, jovem parda, estudante de psicologia, apresentou um relato parecido:

> Tanto que assim, do que eu brincava? Era basicamente de casinha, de fazer comidinha e de boneca. Tanto que até hoje eu não sei andar de bicicleta porque minha mãe morria de medo de eu cair e me machucar. Eu não sei jogar bola. Eu nunca fiz nenhum esporte quando eu era criança. Eu fazia baleado, mas ali no Fundamental 2, na quinta, sexta série. Mas logo minha mãe me tirou do baleado também, porque era muito complicado pra ela me levar até a escola. Ela não confiava em me deixar ir sozinha. E acho que também porque nunca foi uma tradição das meninas da família, sabe? Enquanto isso, meus primos faziam escolinha de futebol a vida toda. Eu tinha um primo da mesma idade. Eu amava brincar com ele, mas sempre a brincadeira era interrompida. Por quê? Era ele, os amigos dele e eu era a única menina lá. Então, tipo, sai daí. Você não vai ficar brincando com esses moleques. Fica aí sentada. E tu vai falar pra uma criança ficar sentada junto com os adultos. Era um saco. Então, eu acho que essas brincadeiras assim de... Ditas de meninos, né? Mais masculinas e tal. De jogar videogame, de jogar bola, de fazer esporte, de correr, de se sujar, eu nunca brinquei. (Maria Luiza, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicologia, de 24 anos).

As narrativas mostram como os papéis de gênero são construídos e implementados, desde a infância, por meio de brincadeiras e da repressão de comportamentos pelos pais, mães, responsáveis, entre outras(os) integrantes da família. Aos meninos é permitido praticar esportes, se aventurar e desbravar o mundo, enquanto às meninas é destinado o aprendizado do cuidado e da maternidade.

Desde cedo, os homens podem ter hobbies e se divertir, uma vez que não são eles os responsáveis pelos cuidados com a casa e os demais integrantes da família. Eles aprendem, ainda na infância, que o espaço doméstico é reservado às mulheres, enquanto o espaço público lhes pertence, realidade que pode ser identificada nas narrativas, quando os meninos narram o incentivo para brincar de carrinho, serem heróis e soldados. Eles são preparados, desde o nascimento, para possuir características de bravura, agressividade, liderança e a explorar o espaço público das ruas. Enquanto as meninas são encorajadas a terem brinquedos de utensílios domésticos (panelas, pratos, xícaras, fogões, geladeiras, ferros de passar, vassoura etc.) e bonecas, que possibilitam o ensinamento da prestação de serviços domésticos e do cuidado (Saffioti, 2015; 2001).

Nesse sentido, Sayão (2002) relata que os papéis de gênero ensinados às crianças e às adolescentes por meio dos mecanismos que envolvem as relações com os(as) adultos(as), com outras crianças, e na produção do discurso midiático. Para a autora, a delimitação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia desde cedo e ocorre tanto pela materialidade quanto pela subjetividade. Por meio da delimitação dos papéis de gênero e dos estereótipos, as crianças fazem elaborações sobre si mesmas, sobre as outras e sobre a cultura, o que contribui de maneira expressiva para a construção de sua identidade (Sayão, 2002).

Partindo dessa perspectiva, devemos levar em consideração que a construção da identidade de gênero pelas crianças é algo natural. Elas, ao longo da infância, desenvolvem a percepção de quem são com base em um processo cultural e social que se origina das diferenças entre os sexos masculino e feminino. Contudo, na infância são introduzidas imposições e convenções sociais que delimitam os papéis de gênero. Esses papéis não são naturais, mas sim construídos socialmente para refletirem a hierarquia de poder das relações de gênero e geracional. A violência psicológica e verbal pode ser utilizada como instrumento para a imposição desses papéis.

Adultos utilizam de discursos e práticas para ensinar e coagir as crianças a se comportarem de acordo com os padrões de gênero e sexualidade estabelecidos ideologicamente. No processo, denominado adultocentrismo, existe uma naturalização da autoridade dos adultos sobre as crianças, com a imposição de regras inflexíveis de comportamento por meio de

ameaças, punições severas e chantagens emocionais (Figueiredo 2025; Saffioti, 2015). Conforme afirma Figueiredo (2025), esse processo se manifesta na ausência de espaços de escuta para crianças e adolescentes, perpetuando uma estrutura que nega sua autonomia e reforça desigualdades históricas. Assim, elas sofrem com um processo de exclusão geracional que as coloca em uma posição inferior à dos(as) adultos(as).

Na perspectiva adultocêntrica, a infância é apenas uma etapa da vida de aquisição de valores e elementos simbólicos presentes na sociedade. Essa aquisição segue imposições patriarcais situadas em torno de interesses masculinos-adultos, determinando comportamentos a serem seguidos por meninos e meninas (Quapper, 2015 *apud* Cavalcante, 2021). Muitas vezes, com essa imposição, as crianças se sentem confusas e perdidas por serem incentivadas a se comportar de determinada forma. Observa-se isso, na narrativa de Gabriel:

> Eu tenho uma memória muito marcante. Eu fui na roça de um senhor, avô do meu primo, só que ele não é meu parente de sangue. [...] Eu lembro muito bem disso. Eu fui brincar de terra com os meus primos, por volta dos nove anos. Estávamos brincando de terra (fazer comidinha), eu e mais dois primos. A gente estava se divertindo, rindo, em um momento muito tranquilo e legal. Então, o avô dele chegou. E já chegou falando muitas coisas. Disse que aquilo não era coisa de homem, que era coisa de menina, que a gente não sabia o que queria da vida, e que provavelmente iríamos nos tornar todos um bando de "bichinha". Foi terrível. Naquele momento, eu pensei: "Poxa, não sei por que ele está dizendo tudo isso para mim" [...] Meu primo ficou muito afetado com aquilo, de verdade. Mas eu, sinceramente, não liguei. Eu só queria brincar. Mas meus primos ficaram realmente muito afetados. Naquele momento, ninguém nos defendeu. Não tínhamos como argumentar. A gente nem sabia como reagir, justamente por causa daquela questão moral de que não se deve responder aos mais velhos. Ele (o avô) falou muita coisa. Foi algo muito difícil. Na época, aquilo não teve tanto efeito em mim, mas teve muito impacto nos meus primos. Depois daquele episódio, eles pararam de brincar e começaram a agir de forma diferente. É justamente isso que eu entendo como uma violência. Porque aquilo coibiu eles de serem quem realmente eram. Foi como se tivesse havido um bloqueio, como se a vontade de brincar tivesse desaparecido por medo de que aquilo acontecesse de novo. Naquele dia, eu lembro que ele pegou nossos brinquedos – as pazinhas, os baldes e tudo mais. [...] Foi um momento em que ele tentou nos reprimir e mostrar que não nos daríamos bem sendo quem éramos, apenas porque, segundo ele, tínhamos "trejeitos". (Pedro, jovem negro, homem cis, pansexual, estudante de pedagogia, de 22 anos).

Percebemos, no relato do entrevistado, um atravessamento de hierarquias geracionais, adultocêntricas, de gênero e sexualidade. Ele rememora que estava brincando de "comidinha" com seus primos, quando o avô deles os impediram de brincar, pois era considerado "feminino" e de "bichinha". Nessa fala, existem questões que vão além das hierarquias de gênero, há um discurso heteronormativo e homofóbico que reproduz um modelo ideal de comportamento a ser

seguido. Esse discurso remete à discussão da heteronormatividade compulsória, apresentada por Judith Butler (2018), filósofa-estadunidense, que é definida como um regime de poder/discurso regulador que compõem a inteligibilidade de gênero e sexualidade, criando relações de hierarquia e exclusão. Diante disso, discutiremos, no tópico a seguir, sobre a temática, dialogando com outros autores.

3.9 O discurso heteronormativo e sua relação com a violência de gênero na infância

Na teoria apresentada por Butler (2018), o discurso heteronormativo é questionado ao se vincular a questão binária de gênero. A filósofa afirma que existem inúmeras identidades de gêneros e orientações sexuais desvinculadas de um binarismo fixo. Contudo, há instituições definidoras como o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória que exercem uma pressão social para que todas as pessoas se identifiquem e vivam como heterossexuais, independentemente de suas verdadeiras sexualidades. Essas instituições se constituem enquanto regimes de poder que direcionam as pessoas a um comportamento definido a partir do gênero e da orientação sexual.

Nesse sentido, podemos verificar que a heteronormatividade integra o patriarcalismo como um mecanismo de poder que valoriza o corpo masculino heterossexual e oprime tudo que for diferente desse padrão social. Para Butler (2018), esse regime de poder se expressa através de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade.

Brabo e Silva (2016, p. 131), ao dialogarem com Judith Butler (2018), afirmam que a ideologia heteronormativa "[...] considera qualquer outra expressão de gênero e sexualidade, que se difere desse falso ideal, como inaceitável, logo, marginalizando-a, e, dessa forma, atuando como um mecanismo de controle para a consolidação de tal ordem social". Para as autoras, a heteronormatividade consiste no processo histórico e social de transmissão de regras que possui o seu início na infância, com o ensino de comportamentos e condutas destinados às meninas e aos meninos. Ela representa uma imposição de papéis de gênero ideais à criança, em razão da construção binária do sexo, que, desde o nascimento, é interiorizada nas crianças, seja pela família, pelos parentes ou familiares que a cercam e, quando ficam maiores, pela escola (Brabo; Silva, 2016).

Desse modo, apropriando-nos das discussões de Butler (2018) e Brabo e Silva (2016), destacamos que os papéis de gênero são impostos e condicionados desde a infância por uma educação heteronormativa. As crianças sofrem com imposições dos papéis de gênero, que

seguem o modelo heterossexual, dentro das famílias, do ambiente escolar e outras instituições. Essas imposições podem ser constatadas na narrativa de Jorge Oliveira, jovem negro, gay, de 20 anos, estudante de pedagogia:

> Dentro da própria igreja, nessas esferas religiosas, eu tive letramento sobre gênero, por exemplo. Uma vez eu estava na igreja e a pessoa que estava fazendo a reflexão do evangelho naquele dia estava falando de uma passagem sobre relações homossexuais. E aí ela disse que o resultado para pessoas que praticavam essas coisas era o inferno, por exemplo. E ali, nossa, na mente de uma criança, na mente de uma pessoa que está entrando na adolescência, isso criou um questionamento macro muito grande. Por que na infância já tinha esse emprego de o que você está fazendo errado? Você não pode brincar com isso, você não pode brincar com elas, você não pode fazer o que elas estão fazendo. Isso foi muito forte, foi muito marcante. Eu já cresci com esse histórico que as pessoas estavam falando para mim de que era certo e errado. E a partir do momento em que eu comecei a ter mais consciência das coisas, comecei a interpretar o mundo da minha forma, entrar na igreja e ouvir isso das pessoas, das pessoas também no plural, porque não era só uma vez. E sempre que as pessoas tinham a possibilidade de falar isso, principalmente para mim, elas usavam essa possibilidade. Então, isso marcou muito a minha infância. Isso fez eu me retrair muito, isso fez eu moldar muito o que eu sou também. Então, eu sempre fui uma criança muito plural, uma criança muito interdisciplinar, estava em todos os lugares, brincava muito. Só que eu comecei a me podar muito por conta disso. Então, depois desses acontecimentos na escola mesmo, eu procurava me afastar mais das coisas que eu gostava de fazer, as apresentações mais esporádicas, mais movimentadas, eu já não fazia mais porque estava empregado para mim que eu tinha que escolher um viés diferente daquele que eu fazia, daquele que eu mandava. Eu tinha que me comportar como um "homem". (Jorge Oliveira, jovem negro, *gay*, católico, estudante de pedagogia, de 20 anos).

Notamos, a partir do relato de Jorge Oliveira, como a escola e a religião podem reproduzir discursos heteronormativos que impactam negativamente a vida das crianças. Essa prática remete à discussão de Foucault (1999) sobre como as instituições sociais controlam os discursos sobre sexualidade, criando "verdades" acerca das identidades de gênero e orientação sexual. Na sua obra **História da Sexualidade** (1999), o filósofo afirma que o poder não é somente repressivo. Ele constitui uma prática discursiva que atua como produtora e reguladora dos corpos e da sexualidade na sociedade. Essa prática pode assumir características negativas, por meio da rejeição, proibição, exclusão, regulamentação e controle dos indivíduos. Segundo o filósofo, instituições sociais como a Igreja, a Escola, a Medicina, o Direito e a Família reproduzem práticas discursivas, atribuindo saberes sobre a sexualidade. Elas não difundem discursos que ficam apenas reduzidos ao regime binário do lícito e ilícito, do permitido e proibido, mas criam uma rede velada de relações produtivas, voltada para a regulamentação da sexualidade.

No relato de Jorge Oliveira, é possível observar como os discursos criam imposições a respeito do modo como as pessoas devem se comportar perante a sua sexualidade e identidade de gênero. Conforme as declarações do colaborador, na Igreja, eram amplamente difundidos os discursos punitivistas acerca da homossexualidade. Relatou também que alguns familiares, principalmente os mais religiosos, o incentivam a brincar com os meninos e a agir de forma mais "masculina":

> Mas voltando, em uma dessas reuniões de família, teve uma prima, já mais velha, bastante religiosa também, virou pra mim e falou assim nossa, Fulano, como você gosta de brincar com as meninas, né? E aí, acompanhado disso, já vieram as sugestões: por que você não brinca com os meninos? Eles estão lá na frente jogando bola ou fazendo alguma outra atividade masculina. Por que você não vai lá ficar com eles? E aí, às vezes eu rebatia e às vezes não. Quando eu não me retraía, quando eram comentários muito fortes, do tipo, você precisa ser homem, você precisa virar homem, que me impactava muito forte, eu me retraía, ia pra casa e não brincava com ninguém. (Jorge Oliveira, jovem negro, *gay*, católico, estudante de pedagogia, de 20 anos).

Essa narrativa mostra como as instituições produzem discursos heteronormativos sobre a sexualidade e identidade de gênero com base no controle de comportamentos. Eles constituem um dispositivo de poder que regula, muitas vezes de forma violenta, a conduta dos indivíduos, afetando a sua autoestima e o psicológico.

A violência de gênero é comumente utilizada nas relações de poder como dispositivo de controle. Desde a infância, homens são levados a reprimir as suas emoções e assumir atitudes e comportamentos considerados mais masculinos (agressividade, controle, força e liderança). Eles sofrem com imposições de discursos sobre a sexualidade e heteronormatividade que acarretam uma exposição à violência, seja ela física, sexual ou estrutural. Na presente pesquisa, dois colaboradores, homens cis, relataram situações de abusos sexuais na infância que foram atravessadas por discursos heteronormativos e sobre sexualidade. Apresentamos, a seguir, a narrativa de Jorge Oliveira, cuja experiência contribui para a compreensão desse atravessamento:

> Eu já sofri violência de gênero uma vez no contexto escolar, que foi quando eu tinha, eu acho que eu tinha uns 10 anos, eu estava no quinto ano e eu precisava pegar uma van para ir para a escola todos os dias. Só que o percurso dessa van, ela vinha de baixo para cima, então ela pegava algumas crianças primeiro do que eu. Só que nesse dia em específico, essa van passou pela frente da minha casa sem ninguém e o motorista me chamou para entrar. Só que como ele já era um motorista que a gente conhecia e a gente não precisava tomar cuidado com ele, porque até então ele era uma pessoa que estava no nosso convívio, principalmente para criança, que muitas vezes não vai pensar

> por esse lado, não tem essa percepção, não tem esse letramento. E aí eu entrei na van com ele, era um período de chuva, então estava muito frio e eu usei luvas nesse dia em específico para ir para a escola e como só tinha eu e ele na van, eu me sentei na parte da frente, ele me colocou na parte do fundo. E aí ele pegou a minha mão e disse o quanto ela estava quente e colocou em cima da genitália dele. Ele colocou a minha genitália em cima da mão dele dizendo que era para aquecer. E aí, por mais que criança, por mais que com 10 anos, eu tinha a concepção do que era certo e o que era errado, onde eu podia e não podia tocar nas pessoas e onde as pessoas também podiam tocar em mim. Então eu me senti muito desconfortável, eu fiquei com vontade de chorar dentro da van. Eu não tive coragem de abrir a porta da van e também não tive coragem depois de contar para outras pessoas, porque como já tinha essa questão muito forte da sexualidade, muita gente ia falar que era porque eu queria. E eu tentei alertar, tentei falar para uma pessoa, mas aconteceu exatamente isso que eu temia. Eu sabia que quando eu chegasse com esse comentário para alguém, esse seria o comentário que eu faria. E aí, quando eu contei para uma pessoa que tem um nível hierárquico maior que o meu, essa pessoa disse para mim que foi porque eu deixei. Foi porque eu permiti que essa pessoa fizesse isso. E depois disso eu comecei a tomar muito cuidado. Eu falo isso no lugar mesmo de fala. Porque se eu não demonstrasse, por exemplo. Uma personalidade um pouco mais esporádica. Um pouco mais afeminada. Eu acredito que aquele motorista. Não sentisse, por exemplo. A liberdade de fazer aquilo. Ou então as pessoas. Tirando de mim agora. Não sentiriam mais a vontade de cometer violência de gênero com meninos. Se eles apresentassem, por exemplo. Uma atitude, entre aspas, masculina. É sempre sobre essa vulnerabilidade. A sexualidade e os trejeitos da pessoa. Elas querem ou não. Elas dão muita abertura para isso. É um ponto muito forte. Tanto que a gente. Se a gente for parar para pensar nos índices de violência sexual da sociedade. A gente vai ver que são os travestis que sofrem muito isso. A gente vai ver que tem muitos gays. Que vão parar dentro da cadeia. Que são estuprados. Então, essa questão de gênero. Dá muita abertura, por exemplo. Essa questão da sexualidade. Dá muita abertura para essa violência de gênero. (Jorge Oliveira, jovem negro, *gay*, católico, estudante de pedagogia, de 20 anos).

Observamos, a partir do relato de Jorge Oliveira, a incidência de inúmeras violências perpetradas por adultos contra crianças. Existe uma construção discursiva heteronormativa, patriarcal e machista que o revitimiza quando denuncia o abuso sexual que sofreu. Percebemos, ao longo da entrevista, que mesmo passando anos do fato, o jovem se culpabiliza por apresentar comportamentos que fogem do padrão estabelecido de masculinidade e heteronormatividade. Isso é fruto da prática discursiva de poder que propaga a LGBTQIAPNfobia na sociedade.

Nesse sentido, Ribeiro e Matos (2020) afirmam que a naturalização da violência contra membros da comunidade LGBTQIAPN+ acontece por meio de processos simbólicos que, através do discurso, fornecem, às subjetividades, um status de anormalidade dentro dos parâmetros culturais. Ela possui como pressuposto a tentativa de normalização da sexualidade e do gênero ligada à heteronormatividade compulsória (Ribeiro; Matos, 2020). Como já

trabalhado nesta seção, isso acontece desde o nascimento com a atribuição e modulação de comportamentos de homens e mulheres.

Infelizmente, muitas crianças ainda sofrem com a imposição de discursos heteronormativos e dos papéis de gênero na infância. Nesta seção, evidenciamos como essas atribuições podem impactar negativamente na vida delas a partir das memórias de situações de violência de gênero vivenciadas por jovens universitárias(os). Diante dessas narrativas, faz-se necessário voltar nosso o olhar para essas(es) jovens e sua relação com o espaço universitário. Dessa forma, na próxima seção, aprofundaremos como a juventude se constitui como uma categoria analítica de pesquisa, também discutiremos os seus desafios e experiências no ambiente universitário sobre discussões da violência de gênero. Para tal, daremos ênfases em suas narrativas e memórias sobre experiências vividas no ambiente universitário.

4 JUVENTUDE, UNIVERSIDADE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Nesta seção, analisaremos, com base nos relatos das(os) colaboradoras(es) desta pesquisa, como a Universidade pode configurar-se como um espaço de debate acerca da violência de gênero, por meio de projetos de pesquisas e discussões desenvolvidas em sala de aula. Buscamos, também, responder ao terceiro objetivo, que consiste em entender se essas(es) jovens tiveram acesso, no meio acadêmico, às discussões sobre violência de gênero e qual o impacto delas em suas vidas. Para fazer isso, inicialmente, aprofundaremos o estudo da juventude como uma categoria social que é culturalmente construída, sendo analisada a partir do gênero, da classe social, da territorialidade, da etnia, da origem e de outros marcadores sociais. Logo após, discutiremos a relação dessa categoria com o espaço coletivo e social da Universidade, abordando os desafios e as reconfigurações identitárias vivenciadas por elas(es), em virtude de serem oriundas(os) da cidade de Brumado-BA.

Além disso, abordaremos a educação como um direito humano intrínseco a todas(os), destacando a importância de seu acesso por meio das universidades. Dentro dessa temática, exploraremos as dinâmicas sociais que se refletem nesses espaços, analisando as dificuldades relacionadas ao enfrentamento e às discussões sobre gênero. Por fim, finalizamos a seção, buscando compreender as variações na abordagem da violência de gênero entre os diferentes cursos de graduação das(os) entrevistadas(os).

4.1 Juventude: Uma condição social e culturalmente construída

Partindo de uma perspectiva sociológica, o conceito de juventude é múltiplo, não sendo definido apenas por uma faixa etária específica. Ele possui uma transversalidade de definições. Segundo Foracchi (1972) e Moretin (2019), a ideia de juventude é construída socialmente, representando uma categoria histórico-social que é gerada por tensões inerentes à crise do sistema. É um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma nova alternativa existencial que está interligada com uma condição social e cultural (Moretin, 2019).

Historicamente, a juventude é definida como uma fase da vida marcada por instabilidades e incertezas. As(os) jovens são atingidas(os) por problemas sociais que estão relacionados a questões de classe, raça e gênero. Neste trabalho, ao estudar a juventude, pretendemos explorar essa categoria com um olhar voltado às unidades e diferenças sociais que existem entre eles. Conforme afirmam Pais (1990) e Nunes (1996), as(os) jovens, apesar de coetâneos e portadores do sentimento comum, se identificam como pertencentes a classes

sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes. Eles possuem singularidades próprias que os diferenciam de um modelo unitário geracional que os define como um grupo homogêneo.

A juventude é socialmente dividida em função dos interesses, das origens sociais, das perspectivas e aspirações dos jovens na sociedade. De acordo com Freitas (2005), através das trajetórias de vida de cada jovem e da sua realidade social podemos compreender a vivências da juventude. Nesse cenário, as(os) jovens correspondem a um grupo diverso e dinâmico que possuem influências culturais e sociais da sua época.

Dentro da sociologia, a juventude é conceituada a partir de um aspecto geracional e das fases da vida. Diferentemente do termo jovens, que segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) refere-se aos indivíduos situados entre a faixa etária de 15 a 29 anos, a juventude constitui uma categoria analítica que leva em consideração condições sociais, culturais e simbólicas específicas, independente de um critério meramente etário. Pais (1990) afirma que essa fase é resultado de um complexo processo de construção social. O autor divide sua análise em dois eixos semânticos: como unidade, quando referimos a uma fase de vida; e como diversidade, quando olhamos para os diferentes atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros.

Para o autor, ao analisar a juventude sob o aspecto da unidade, entende-se como uma fase da vida que se encontra entre a infância e a idade adulta. Essa definição baseia-se na imagem de outras fases de vida, tomando como referências uma sequência de trajetórias bibliográficas definidas em termos etários. Enquanto, quando a juventude é definida por sua diversidade, considera-se um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes (Pais, 1990).

Dentro dessa conceitualização, a juventude é dividida em duas principais correntes de estudo: a geracional e a classista. Segundo Pais (1990), a corrente geracional possui a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário dela. Para essa corrente, em qualquer sociedade, há uma diversidade de culturas, dominantes ou dominadas, que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. Assim, sua questão principal é discutir a continuidade ou descontinuidade dos valores intergeracionais.

Em contrapartida, a corrente classista é fundamentalmente discutida em termos da reprodução das classes sociais. Pais (1990), destaca que esta corrente, discute que a transição dos jovens para a vida adulta está sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não somente vinculado ao nível da divisão sexual do trabalho. Conforme o autor, as culturas juvenis são apresentadas por esta corrente, como culturas de resistência, isto é, culturas negociadas no

quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Essas culturas teriam sempre um significado político, no qual seus rituais acabariam sempre por manifestar uma capacidade de resistência, ganhando e criando espaços culturais. Desse modo, podemos destacar que, para a corrente geracional, as culturas juvenis definem-se por oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, enquanto, para a corrente classista, as culturas juvenis constituem uma forma de resistência à cultura da classe dominante (Pais, 1990).

Além disso, o autor destaca que as culturas juvenis são um sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude, ou seja, valores aderidos por jovens de diferentes meios e condições sociais, e tomados como referência a uma fase da vida. Cabe ressaltar que para a corrente classista esses valores são mais ou menos prevalecentes e diferentemente vividos conforme os meios e as trajetórias de classe em que as(os) jovens se inscrevem.

Já para a corrente geracional, os valores são transmitidos ou modificados de uma geração para outra, dependendo da sua aquisição ou modificação pelos jovens. Nessa corrente, se admite que em cada geração é possível encontrar duas tendências: "uma que consiste em receber o vivido, as ideias, valores e instituições da geração antecedente e outra que deixa fluir a sua própria espontaneidade" (Pais, p. 163, 1990).

Para a sociologia da juventude, o conceito de culturas tem sido utilizado com o propósito de entender os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis majoritariamente enxergadas, por ambas as correntes, como processos de socialização e internalização de normas (Pais, 1990). Assim, ao discutirmos a juventude, devemos considerar a formação cultural em que os jovens estão inseridos, bem como os valores sociais, significados e normas culturais que lhes são compartilhados e impostos.

Por outro lado, Maia e Mancebo (2010) destacam que o estudo contemporâneo da juventude migrou da rotulação de todos os jovens de uma geração, para o estudo das formas de trocas simbólicas que se estabelecem entre os diversos grupos. Para o autor, a juventude seria um fenômeno simbólico, criado socialmente com o enfoque principal na pluralidade de sujeitos que a compõem. Não poderíamos falar de uma forma única de juventude, mas sim de várias, que sofrem múltiplas influências simbólicas no cotidiano.

Além disso, Sandes e Alves (2021) e Castro (2007) ressaltam que a noção de juventude é transversal, isto é, deve ser estudada circunstancialmente, a partir dos marcadores de gênero, classe social, etnia e origem. Os autores sinalizam que a juventude é um elemento histórico e socialmente dependente, sendo moldada pelos contextos culturais, econômicos e políticos de cada época, e refletindo os valores, normas e expectativas sociais vigentes. Para eles, as

experiências dos jovens compreendem fontes de estudos que assumem um papel importante para compreensão da realidade na qual estão inseridos. Elas são moldadas em tramas sociais, decorrentes das condições materiais e dos meios de produção, refletindo as relações entre os homens, os modos de vida, os desdobramentos históricos e a consciência de classe (Thompson, 2011 *apud* Sandes; Alves, 2021).

Essa diferenciação da juventude feita por Pais (1990), Thompson (2011) e Maia e Mancebo (2010), nos levam a compreender as construções sociais que influenciam nesse campo de estudo. A juventude é uma categoria analítica que está diretamente relacionada com aspectos geracionais, sociais e culturais. Ela representa um grupo heterogêneo, cujas experiências são atravessadas por construções e valores herdados, que podem ser apropriados, ressignificados ou transformados ao longo do tempo.

Quando tratamos da juventude no século XXI, sob uma perspectiva interseccional, levamos em consideração a existência de um processo histórico que impõe valores patriarcais, sexistas, racistas, de classe e territoriais que podem ou não ser adotados por essa categoria. Como já mencionado, os seus integrantes possuem realidades diferentes que variam de acordo com contextos socioeconômicos, culturais e com espaços em que estão inseridos (Pais, 2009, 1990; Moretin, 2019; Sandes; Alves, 2021).

Conforme os estudos de Pais (2009, 1990), a cultura juvenil é mais ou menos prevalecente e diferentemente experienciada conforme os meios e as trajetórias em que os jovens se inscrevem. Jovens com a mesma faixa etária podem vivenciar diferentes juventudes em razão dos distintos marcadores sociais (gênero, raça, classe e territorialidade) que os atravessam. Para muitos deles, a desigualdade social é uma realidade que impõe a assunção precoce de responsabilidades e deveres próprios da vida adulta.

Existem juventudes rurais, periféricas, urbanas, universitárias, entre outras, que interagem entre si, mas que possuem especificidades próprias. Neste trabalho, direcionamos a análise para a juventude universitária, estabelecendo um recorte territorial voltado aos estudantes provenientes do município de Brumado-BA. No próximo tópico, exploraremos o conceito de juventude universitária, a definição de juventude em cidades de pequeno porte e as especificidades do contexto local, a fim de compreender quem são esses sujeitos e quais dimensões perpassam suas trajetórias.

4.2 A juventude universitária da cidade de Brumado-BA

Ao estudar a juventude universitária brasileira no século XXI, especificamente no ano de 2025, identificamos que existe um conjunto de elementos que o caracterizam e os diferenciam. Quando trabalhamos com esse grupo, encontramos uma diversidade de pessoas que ingressaram nas universidades, com o intuito de uma formação acadêmica, especialização ou aquisição de conhecimento.

Conforme afirma Almeida (2004), a Universidade possibilita aos jovens múltiplas trocas culturais e éticas, constituindo-se como um espaço de formação de grupos por identificação política e científica. Dentro desse ambiente, acontece uma grande sociabilidade de jovens fundada na diversidade de experiências. Além disso, no referido contexto, a juventude assume uma identidade universitária quando são criadas relações que se baseiam em experiências, costumes e valores que são compartilhados pelos membros do grupo.

De acordo com Pais (1990, 2009), os valores tornam-se parte de uma cultura juvenil quando são apropriados por jovens de diferentes meios e condições sociais. Esses jovens possuem um sentimento de continuidade com o grupo, identificando-se com significados, símbolos, linguagem com usos específicos, rituais e eventos que fazem parte do seu cotidiano (Pais, 2009). Nesse sentido, para caracterizar a juventude universitária, devemos levar em consideração a existência de vínculos e experiências que criam um sentimento de identificação entre os jovens.

Santos (2016) afirma que dentro do ambiente das universidades, os jovens são condicionados pela estrutura linguística, pelas práticas acadêmicas e tantos outros valores que se encontram nas instituições. Nesse espaço, eles são submetidos a trocas simbólicas e dinâmicas de assimilação e afiliação que condicionam a constituição do ser estudante universitário (Santos, 2016). Dessa forma, ao ingressar nas universidades, essas(es) jovens encontram um sistema de regras e condutas acadêmicas que devem ser seguidas, independente de características individuais, constituindo uma unicidade de imposições que incide sobre todos.

O sentimento de pertencimento à Universidade em conjunto com relatos de vivências no meio acadêmico, nos ajuda a entender como há uma formação de uma juventude universitária. Por meio dessas experiências, podemos identificar como as relações sociais são construídas e quais os desafios que os jovens encontram ao ingressar nesse local.

É importante ressaltar que, para além das vivências no próprio ambiente universitário, os jovens levam para esse espaço experiências pessoais construídas ao longo de suas trajetórias

de vida. Eles, ao entrarem na Universidade, trazem pautas e lutas sociais que modificam a constituição da juventude universitária. Há um processo cíclico de formação dessa categoria social, condicionado a mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo, especialmente no que se refere às diferenças geracionais.

Feixa e Leccardi (2010), em diálogo com Mannheim (1952) e Philip Abrams (1982), destacam as gerações como uma dimensão analítica que é parte essencial para o estudo das mudanças sociais. Para eles, as gerações são consideradas resultados de descontinuidades históricas, estando relacionadas à processos de mudanças na sociedade. Dentro delas, há elaboração de vínculos que ocorrem de diferentes maneiras e formas, baseando-se em grupos concretos aos quais seus membros pertencem (Feixa; Leccardi, 2010; Manheim, 1992).

Além disso, no estudo geracional, Philip Abrams (1982) destaca que a noção histórica-social da geração está relacionada com a formação da identidade. Seus estudos evidenciam que se trata de um período no qual a identidade é construída a partir de recursos e significados amplamente disponíveis no meio social (Feixa; Leccardi, 2010). Para ele, as novas gerações criam identidades e novas possibilidades de mudanças na sociedade a partir de sua realidade histórica e cultural.

Levando em consideração essa afirmativa, quando trabalhamos com a juventude universitária no século XXI, especificamente, na primeira metade do século, encontramos uma transição entre gerações. A maioria dos entrevistados desta pesquisa é do início dos anos 2000 (vide Quadro 1), representando uma juventude que ingressa nas universidades com acesso à internet e, consequentemente, com maior acesso a conteúdos que propagam a desinformação sem base científica. Esses jovens estão inseridos em um contexto histórico universitário que busca valorizar a diversidade por meio da implementação de políticas afirmativas, enquanto no ambiente social mais amplo e nas redes sociais, observa-se o crescimento de ideais discriminatórios, conservadores e neoliberais.

Por conta dessa iniciativa de democratização do acesso ao ensino superior, é possível observar uma nova composição do perfil estudantil, com o aumento da diversidade de gênero, classe e raça entre os discentes (Santos, 2016). Nas universidades, encontramos uma pluralidade de sujeitos que compartilham vivências acadêmicas, o que pode ser identificado a partir da composição das(os) participantes desta pesquisa, uma vez que, entre elas(es), foi encontrado uma grande multiplicidade de perfis de jovens (vide Quadro 1) que ingressaram nas instituições de ensino pelos sistemas de cotas étnico-raciais, programas assistenciais e ampla concorrência. São jovens pretos, pardos e brancos; homens e mulheres cis; membros da comunidade

LGBTQIAPN + e heteros, que buscaram o acesso à educação superior para uma formação profissional ou aprimoramento do conhecimento.

Ao olharmos para a juventude universitária da cidade de Brumado, cidade de pequeno porte, com 70.512 mil habitantes, localizada no Sudoeste Baiano – Sertão Produtivo, com economia marcada por mineração e agricultura –, devemos considerar a existência de uma pluralidade de sujeitos que compartilham as mesmas noções de espaços geográficos e territoriais. As praças da cidade, as ruas, os monumentos históricos e os estabelecimentos públicos e privados são fontes constantes de enquadramentos de memórias.

Conforme afirma Halbwachs (2023), o espaço é quadro social da memória que permite determinar com maior precisão um evento passado. Como já citado, para o autor, os grupos sociais criam uma relação de identidade em detrimento do lugar. Eles fazem do espaço um espelho no qual projetam sua própria imagem, sendo este o quadro social responsável pela materialização de valores e modos de vida dos grupos.

Assim, à luz dessa afirmativa, quando estudamos a juventude universitária da cidade de Brumado, tratamos de um aspecto territorial que delimita a juventude de uma cidade do interior da Bahia, a qual possui seus costumes e valores próprios que foram criados a partir das relações sociais entre seus habitantes. Dentro da sua comunidade universitária, encontramos jovens que se mudaram para a cidade de Vitória da Conquista-BA, a fim de cursar graduações que não são disponibilizadas pelas instituições públicas locais, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Outros permaneceram na cidade e frequentam graduações oferecidas no próprio município, principalmente nas áreas de ciências humanas, voltadas à licenciatura (vide Quadro 1).

A maioria dos entrevistados foram para cidades maiores almejando encontrar novas possibilidades de ensino, experiências e diversidades, o que é muito comum de acontecer em cidades de pequeno e médio porte que possuem poucas universidades. Carrano (2002) destaca que a juventude interiorana tende a buscar cidades maiores, uma vez que nelas observa possibilidades de interação com diferentes formas de vivência, novos espaços e oportunidades de ascensão social e econômica. Ao chegar nas universidades, eles trazem consigo vivências socioterritoriais que são atravessadas por questões de gênero, raça e classe social.

Nesse cenário, levando em consideração o referencial teórico apresentado acima, analisaremos as narrativas de jovens universitárias(os), buscando compreender de que maneira esse grupo percebe os impactos da violência de gênero em suas vidas e quais posturas reflexivas adotam no contexto universitário. Para isso, analisaremos a seguir, a partir dos relatos das(os)

colaboradoras(es), como a Universidade pode se constituir em um espaço de debate sobre a violência de gênero, por meio de projetos de pesquisa e discussões em sala de aula.

4.3 A Universidade como um espaço de discussões

É notório que a Universidade possui um papel importante para a formação do senso crítico, é um local onde o conhecimento é compartilhado, socializado e difundido. Nesse ambiente, procura-se formar cidadãos e profissionais críticos, atuantes sobre os desafios contemporâneos, visto que esse espaço tem, enquanto função social, possibilitar que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências fundamentais. Conforme afirma Panizzi (2002), os espaços universitários são de extrema importância para a sociedade, pois representam o lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, bem como da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa.

O acesso à Universidade constitui um direito fundamental da educação inerente a todos os jovens da sociedade brasileira. Conforme o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, devem ser assegurados, para os jovens, os direitos à educação, à profissionalização, à liberdade, à diversidade e à igualdade. Dentro dos espaços da Universidade, esses direitos podem ser exercidos através de um projeto de ensino e de gestão que assuma uma função emancipatória. Essa Instituição pode constituir um pólo de produção de conhecimento voltado para a dignidade da pessoa humana, para o desenvolvimento civilizatório e aprofundamento dos valores democráticos, sendo chamada a responder aos problemas sociais (Paini; Costa, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 43, incisos I ao VII, estabelece que a educação superior tem como finalidade, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo, bem como formar profissionais qualificados para contribuir com o progresso da sociedade e incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, voltado para criação e difusão da cultura. Além disso, estabelece que é dever da Universidade divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que fazem parte do patrimônio da humanidade e incentivar o aperfeiçoamento contínuo, integrando os saberes de cada geração em uma estrutura intelectual organizada.

Dessa forma, a Universidade pode constituir um espaço de formação para cidadãos, com potencial para influenciar as relações sociais, transformar jovens e criar perspectivas. Ainda, o meio universitário deve preocupar-se com a pesquisa e a produção de conhecimento que transforma a realidade social. Conforme Paini e Costa (2016), essa produção científica deve ser

interdisciplinar, respeitando a tríplice integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os autores citam Nogueira (2003), ao discutir que a missão da Universidade é interpretar com rigor o mundo e as pessoas que o cercam, e vencer os desafios que se enfrentam para a gestão, o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão. Dessa forma, além de sua função de capacitação profissional, a universidade tem potencial no estímulo do pensamento crítico das(os) discentes diante dos problemas sociais.

Quando discutimos sobre a ótica das relações de gênero, devemos analisar a importância desse espaço para o debate sobre esse problema social. Assim, ao analisarmos os relatos de jovens universitárias(os), identificamos como a Universidade pode ser um espaço para debates e discussões sobre violência de gênero, abrindo os horizontes dos alunos:

> Eu só fui entender meu pai enquanto uma pessoa violenta depois que entrei na Universidade, porque, até então, eu acho que evitava muito pensar no assunto. Era muito difícil para mim separar essa ideia, sabe? Fazer essa separação de que, para mim, ele foi um pai excelente, mas que, para minhas irmãs, ele foi péssimo. Tanto que elas contam histórias terríveis dele, de quando eram mais novas, de tipo, enfim, dele não prover exatamente o que precisava prover quando elas eram crianças, e da pessoa violenta que ele foi com a minha mãe. De ter até um olhar um pouco mais aprofundado, porque, claro, eu acho que sempre pensei sobre como os homens eram figuras perigosas e violentas no sentido físico, assim. Mas foi a Universidade que me possibilitou pensar em como isso é construído social e culturalmente, sabe? Como realmente existe uma cultura do estupro e até uma cultura da pedofilia dos caras e da sociedade como um todo, né? Da gente, e a gente se incluindo nisso de trabalharmos para que as mulheres sempre pareçam mais jovens. Era uma coisa em que eu nunca tinha parado para pensar, até entrar na Universidade. (Maria Luiza, mulher cis, bissexual, parda, sem religião, estudante de psicologia, de 24 anos).

> Então, a violência de gênero impacta muito na infância e reverbera futuramente de maneira bastante negativa. Tive essa percepção por conta das minhas próprias vivências, desse autopoliciamento que você precisa fazer depois que passa por uma situação semelhante. Também, foi na Universidade que tive a oportunidade de construir um conhecimento mais sólido sobre o que é violência de gênero, por meio de palestras e discussões em sala de aula. (Pedro, jovem negro, homem cis, pansexual, estudante de pedagogia, de 22 anos).

Percebemos no relato dos colaboradores, Maria Luiza e Pedro, que a Universidade foi um espaço para a construção do pensamento crítico sobre a violência de gênero. Ambos relatam que foi nesse ambiente que tiveram acesso a debates mais aprofundados sobre o tema. Inclusive, após o contato com essas discussões, a entrevistada Maria Luiza conseguiu identificar que foi vítima de episódios de violência de gênero durante a infância. Isso mostra como a Universidade pode possuir um papel de transformação social para além do aprendizado técnico.

Na presente pesquisa, entrevistamos a estudante Aurora, que relatou não ter acesso a discussões sobre as relações de gênero, étnicas, raciais e classe dentro do espaço universitário. Fazendo uma breve comparação, Aurora, estudante de pedagogia em uma instituição privada, narrou nunca ter participado de algum grupo, discussão ou projeto de pesquisa que envolvesse esses temas. Enquanto, os outros três entrevistados, Maria, Pedro e Jorge Oliveira, também estudantes de pedagogia, só que em universidades públicas, relataram ter discussões sobre gênero dentro ambiente universitário, principalmente, em relação ao cuidado das crianças diante da violência sexual e de gênero dentro do ambiente familiar.

> Até o momento, nunca participei de nenhum projeto ou grupo de pesquisa que tratasse das relações de gênero ou da violência de gênero. Acho que nas faculdades particulares esses assuntos quase não são discutidos. A abordagem costuma ser muito mais conteudista e não tem muitos projetos de pesquisa. Na minha, não tive projeto de pesquisa sobre nenhum assunto. (Aurora, mulher cis, negra, evangélica, de 26 anos, estudante de pedagogia).

> No curso de pedagogia, tem algumas discussões relativas a crianças, relativas a como tratar as questões de gênero, questões de identidade de gênero, de discutir a violência sexual durante esse período da infância. Porque o curso de pedagogia é voltado para o cuidado de crianças dentro do ambiente escolar. (Maria, mulher cis, jovem parda, heterossexual, estudante de pedagogia, de 23 anos).

> Pelo menos no curso de pedagogia, a gente chegou a falar sobre discussões de gênero. A gente falou como é um curso aparentemente voltado para mulheres, porque a maioria das pessoas que ingressam são mulheres, mas não todas. Também, falamos em relação ao cuidado com as crianças, vítimas de situações de violência. (Pedro, jovem negro, homem cis, pansexual, estudante de pedagogia, de 22 anos).

As narrativas trazem experiências opostas sobre discussões de gênero dentro do ambiente universitário. A narrativa de Aurora traz a dificuldade das universidades em promover projetos de pesquisa e de extensão para além dos componentes curriculares obrigatórios. Muitas delas, não desenvolvem os pilares de extensão, ensino e pesquisa, suas atividades estão vinculadas apenas ao objetivo tecnicistas de apresentação de conteúdo. Enquanto, em algumas instituições existe um fomento maior as atividades de pesquisa que buscam mudanças na sociedade através do ensino superior. Dentro dessas universidades existem tentativas de diálogos com comunidades populares, movimentos sociais, grupos vulneráveis a fim de incorporar múltiplas formas de saber. Elas foram construídas como centros de produção de conhecimentos científicos com a finalidade de democratizar o acesso à educação superior para todos da população. Todavia, as universidades vêm sofrendo com os impactos de políticas

neoliberais e o crescimento de ideologias conservadoras. No tópico seguinte, trabalharemos com essa temática.

4.4 O mito da Ideologia de Gênero

Um problema a ser enfrentado pelas universidades é o crescimento da influência de ideologias neoliberais e correntes religiosas conservadoras nas políticas educacionais. Nos últimos anos, nas sociedades latinas-americanas, essas ideologias assumiram grande destaque no âmbito político com o crescimento da participação dos partidos de extrema direita no poder no executivo e no legislativo. Com as eleições presidenciais de Pedro Pablo Kuczynski no Peru (2016-2018), Sebastián Pierre no Chile (2010-2018), Jair Bolsonaro no Brasil (2019-2022) e Javier Milei na Argentina (2023 até a presente data), entre outros em diferentes países, os discursos contra direitos humanos e políticas públicas para garantir direitos no campo da sexualidade e reprodução se intensificaram (Biroli; Faggioni; Machado, 2020).

A palavra gênero se tornou um grande tabu nos processos educativos e pedagógicos no Brasil. Foram apresentados inúmeros projetos de lei que visam proibir temas como gênero, sexualidade e orientação sexual nas instituições de ensino. Conforme afirmam Biroli, Faggioni e Machado (2020), há uma estratégia dos conservadores da extrema-direita de combate à chamada "ideologia de gênero[6]", com o objetivo de restringir a agenda de igualdade de gênero e diversidade sexual, opondo-se às conquistas de direitos das mulheres, da comunidade LGBTQIAPN+ e dos movimentos negros e feministas. Nesses discursos, há uma crítica à educação em direitos humanos voltada para atitudes e práticas sociais que vão de encontro a todas as formas de violência.

Os opositores à "ideologia de gênero" utilizam discursos sexistas e antifeministas com intuito de descredibilizar a luta por igualdade de gênero e o acesso à educação livre sem amarras conservadoras. Dentro desse movimento, a educação tem sido uma das áreas mais criticadas, com o foco nas gerações mais jovens, como uma alternativa de transformação global dos comportamentos e das mentalidades desses indivíduos (Garraio; Toldy, 2020). Os discursos possuem traços de uma contrarrevolução destinada a revogar mudanças e tendências sociais

[6] Ideologia de gênero: expressão utilizada por movimentos da extrema-direita e de cristãos ultraconservadores para se opor aos estudos de gênero e às discussões sobre identidade e diversidade sexual, especialmente no âmbito das instituições de ensino. O termo surgiu, de forma pejorativa, em documentos do Vaticano na década de 1990, para designar um suposto movimento social permissivo, pró-aborto e pró-LGBT, que deveria ser combatido em nome da defesa da família e do bem-estar das crianças (Garraio; Toldy, 2020).

resultantes do ativismo feminino, do empoderamento das mulheres e da luta da comunidade LGBTQIAPN+ dos últimos anos (Garraio; Toldy, 2020).

Nas universidades, os discursos contrários à chamada "ideologia de gênero" são frequentemente impulsionados por professores e estudantes com posicionamentos mais conservadores. Dentro de algumas instituições, há uma resistência de parcela dos docentes e alunos em discutir assuntos sobre as relações de gênero e diversidade sexual. O tema se tornou um instrumento de controvérsias e ressalvas em processos educativos, seja em ambientes escolares ou universitários.

Nessa pesquisa, o entrevistado Pedro revelou as dificuldades de tratar sobre gênero dentro da sala de aula.

> E gênero é algo que realmente é bem difícil de se discutir em sala sem você tomar uma ressalva grande, não por parte das crianças em si, mas por parte dos pais e familiares da criança. Justamente porque, como eu disse no começo, isso é uma questão muito moral perante a sociedade, é uma questão que a sociedade não aceita tão bem. Vão achar que é coisa do diabo, como eles majoritariamente apelidam, né? Vão falar mal, vão fazer desdém e vão, saber? Vão cair em cima de quem ensina, né? Caem em cima do professor por milhares de motivos. E às vezes é realmente só por ter o ego ferido. O imaginário deles é ferido, então eles imediatamente contra-atacam, né? Porque eles não aceitam que o filho deles às vezes se desviem desse rumo. Aí eles imaginam que o professor está passando uma ideologia de gênero, está passando essa obrigação da criança ser uma barbeira, dentre outros. (Pedro, jovem negro, homem cis, pansexual, estudante de pedagogia, de 22 anos).

Essa narrativa revela o desafio das universidades em promover projetos que levem o debate sobre as relações de gênero para além dos muros da instituição, especialmente em escolas e comunidades. Matos (2018) destaca que a "ideologia de gênero" vem sendo utilizada para rotular práticas educativas que problematizam opressões e desigualdades sociais. Segundo a autora, o avanço dos movimentos ultraconservadores tem resultado em ataques sistemáticos às abordagens de temas relacionados a gênero e sexualidades nas escolas. Esses movimentos "utilizam da alegação de que o debate sobre tais temas promoveria uma "ideologia de gênero", impondo ideias e valores aos estudantes contra a vontade de suas famílias" (Matos, 2018, p. 575). Dessa forma, cria-se um mito sobre a "ideologia de gênero" como um vilão que atinge toda a sociedade, principalmente em relação aos estudantes que são considerados "doutrinados" por professores.

Diante dessa pressão externa e das iniciativas internas que buscam limitar o debate sobre gênero nas universidades, as(os) jovens que utilizam desses espaços como um campo de reflexão e diálogo, acabam fortalecendo práticas de resistência frente às diversas formas de

opressão de gênero. A Universidade pode se tornar um centro importante de mudança social, com a possibilidade de quebrar estigmas sobre as relações de gênero e modificar pensamentos pré-estabelecidos. Quando promove um ambiente de respeito e valorização da diversidade, torna-se um espaço de acolhimento e discussão que leva as(os) estudantes a entenderem melhor suas identidades e mundo a sua volta.

Assim, ao abrir espaços para discussões de gênero, a Universidade assume um papel social de desmistificar mitos, tabus e estereótipos que envolvem as relações de gênero, além de promover reflexões acerca da construção de identidade, orientação sexual, violência e educação. Nesta pesquisa, entendemos a Universidade como um espaço de transformação e aprendizagem que possibilita a construção do saber científico e social. Ela pode influenciar na formação de cidadãos mais conscientes e aptos a praticar atos da vida civil. Constituindo-se em um espaço sociocultural que possui a função política de fomentação do senso crítico, sendo importante sua proteção em relação a censura de discussões que fogem dos ideais conservadores e neoliberais.

4.5 A Educação que protege contra a violência de gênero

O direito à Educação está previsto no art. 205 da Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado e da família, e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Também, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente UNICEF, que estabelece as condições para uma Educação inclusiva, com respeito à diversidade de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias.

Conforme assinala o UNICEF (2019, p. 19), um dos principais papéis da educação, "é garantir o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais", bem como preparar crianças, adolescentes e jovens para "assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos (UNICEF, 2019, p. 19)". A educação possui um papel importante de enfrentamento à violência, pois é um meio de construir uma sociedade justa e democrática. Ela representa um pilar no sistema democrático brasileiro, é uma ferramenta de mudança social e de construção de um país livre que respeite a igualdade e a diversidade.

Pino (2007) destaca que falar de educação é discutir a constituição cultural do homem, entendendo o processo em que um ser naturalmente **biológico** se transforma num ser **cultural**, com a interiorização de experiências sociais e culturais, vividas no seio do grupo humano em que está inserido. O autor evidencia que com as instituições educativas é possível que jovens e

crianças compreendam os valores realmente humanos, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade humana. Dessa forma, os processos educativos estão intrinsecamente interligados com o plano das relações sociais, voltado para práticas de compreensão de valores sociais e práticas racionais de convivência em sociedade.

A educação atinge as raízes da violência quando assume um papel de transformação social ao tratar o desenvolvimento, a formação e a humanização dos sujeitos a partir da apropriação daquilo que a humanidade produziu cientificamente. Conforme afirma Bittar (2008), o papel da educação transcende o mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares. Ela pode prevenir a violência ao formar atores sociais conscientes, promover o aprimoramento contínuo das noções de justiça e incentivar a construção de práticas sociais baseadas na tolerância. Para isso, a educação deve voltar-se para uma reflexão crítica sobre os estados da sociedade (Bittar, 2008).

Segundo o autor, as(os) educandas(os), dentro das suas variedades sociais e econômicas, devem ser incentivadas(os) a desenvolverem as qualidades humanas democráticas, pensantes, conscientes e críticas da vida social. O seu processo de educação deve voltar-se para a formação da cidadania, capacitando-os a perceberem-se como sujeitos produtores de transformação social (Bittar, 2008). A(o) educanda(o) não é vista somente como o indivíduo que recebe as informações, mas representa aquele que atua diretamente no seu processo educativo.

> Neste caso, a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado tal como se apresenta, mas também daqueles que se fazem sujeitos do processo de constituição e definição da história. Neste sentido, o resgate da estima do educando se encontra no próprio processo de educar, ou seja, educar formando para a cidadania, educar formando para a alteridade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social. (Bittar, p.3, 2008).

Desse modo, para que a educação cumpra seu papel de enfrentamento da violência, deve fomentar a consciência crítica, valorizando a diversidade, o pensamento crítico e o convívio tolerante com o pluralismo de opiniões e visões de mundo (Bittar, 2008). O respeito ao outro e às diferenças precisa constituir um fator principiológico de todos os processos educativos. A educação que incentiva a reflexão e o pensamento político possibilita uma mudança da realidade social baseada em estudos realizados dentro das próprias instituições de ensino.

O olhar para a realidade das(os) educandas(os), com a valorização das suas individualidades e vivências, assume um papel importante no combate a violências e enfrentamento de desafios cotidianos. Especificamente no que concerne à violência de gênero, objeto de estudo deste trabalho, a educação pode se apresentar como ferramenta para identificação de episódios de violência. Também, pode ser utilizada como instrumento de discussões e debates sobre as opressões de gênero sofridas pelos educandos, servindo para impedir o surgimento de estereótipos, dirimir preconceitos e informar sobre direitos.

Conforme afirma Saffioti (2015), estudos interdisciplinares nos campos da educação, da saúde e no terreno jurídico são importantes para a difusão dos direitos humanos contra quaisquer formas de violência. Para a autora, eles visam a "concretização de uma cidadania ampliada, isto é, de direitos humanos também para pessoas pobres, negras e mulheres" (Saffioti, 2015, p. 84). Por isso, a união desses campos de estudos é um elemento essencial para formação do senso crítico contraestruturas patriarcais que estão presentes em todas as instituições estatais. Foram a partir de estudos acadêmicos que surgiram os primeiros debates sobre gênero e violência que interseccionam os marcadores sociais, gênero, raça/etnicidade e classe, como eixos estruturantes da sociedade. Esses debates, nos processos educativos, levaram a uma ampliação de diferentes áreas de estudos sobre as relações de gênero, culminando em uma presença maior das discussões sobre o tema dentro das universidades.

4.6 Variações na abordagem da violência de gênero entre os diferentes cursos de graduação

Ao longo dos anos, o ambiente universitário tornou-se propício para desenvolver debates e discussões sobre a violência de gênero. Nesse local, os estudos sobre o tema desenvolveram-se com base em teorias feministas que buscavam estabelecer discussões sobre as dinâmicas das relações de gênero na sociedade. Dentre as áreas de estudo, o campo da sociologia, psicologia, antropologia, direito, filosofia, história, psicologia, entre outras, estabeleceram-se como pilares de discussões sobre as relações de gênero dentro das universidades.

Matos (2008) destaca que após as mulheres ingressarem nas universidades, especialmente no início do século XX, surgiram os primeiros grupos acadêmicos que passaram a problematizar a produção do conhecimento a partir de um viés crítico científico, impulsionando o desenvolvimento dos estudos feministas (*feminist studies*) e dos estudos sobre mulheres (*women studies*). Esses estudos passaram a ter inflexões em vários campos

disciplinares, partindo de críticas aos androcentrismos e voltando-se para as reflexões consistentes ao "fetichismo da objetividade" (Matos, 2008). Para a autora, as feministas, no campo acadêmico, foram de extrema importância para ampliar nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões de gênero e para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero.

Os estudos das relações de gênero nas Universidade iniciaram nas ciências biológicas com estudos voltados para as diferenças entre os sexos: masculino e feminino. Posterior a isso, a problemática de gênero passou a ser objeto das ciências humanas, abordando o gênero como uma categoria analítica construída socialmente e culturalmente integrante das relações sociais (Scott, 1995).

Os estudos sobre as relações de gênero evoluíram ao longo dos anos, dando origem a pesquisas acadêmicas voltadas à violência de gênero, considerada um dos mais graves problemas sociais e de saúde pública no mundo, atingindo mulheres, crianças e jovens na sociedade (Saffioti, 2015). As universidades tornaram-se grandes agentes de discussões sobre a violência de gênero. Diferentes cursos de graduação começaram a abordar sobre a temática a partir de diversas perspectivas.

Nesse sentido, iremos analisar como há uma variação de abordagens acerca da violência de gênero entre os diferentes cursos de graduação dos participantes desta pesquisa. Cabe ressaltar que, dentre as(os) 10 entrevistadas(os) (vide tabela 01), duas cursam psicologia, quatro pedagogia, um biologia, uma biomedicina, um cinema e audiovisual e o outro engenharia civil. Os cursos das áreas das ciências humanas e biológicas constituem a maioria entre elas(es), possuindo apenas um que é integrante da área das ciências exatas.

A partir dos relatos das(os) colaboradoras(es), percebemos que as áreas das ciências humanas e biológicas possuem uma maior preocupação com debates acerca da violência de gênero. Dentre as narrativas, as duas estudantes de psicologia relataram ter discussões sobre as relações de gênero e a violência de gênero dentro do ambiente universitário. Também, a estudante de biomedicina narrou ter participado de pesquisas acerca dessa temática.

> Durante a universidade, eu sinto que praticamente todas as matérias, ou pelo menos a maioria, acabavam passando por discussões de gênero. Em psicologia jurídica isso era ainda mais forte. A gente falava bastante de autoras, como a Safioti, que tem uma obra muito boa sobre gênero e violência de gênero. Então meu contato com esse tema foi muito mais por meio das aulas, debates e palestras do que através de projetos específicos. Acho que isso tem muita relação com o fato de ser uma universidade pública e com o compromisso social que ela carrega. Tudo que a gente estudava sempre puxava pra reflexão: **como isso volta pra sociedade? como aplicar isso na vida real?** Era uma

> preocupação constante, de entender o conhecimento e também pensar em como devolvê-lo. Claro, falo do contexto que eu vivi. Não sei como seria numa universidade privada, mas sei que o compromisso social é um pilar forte da universidade pública. E por isso existe muito protagonismo em discussões, não só de gênero, mas também de raça, violência e outras questões sociais importantes. (Maria Luiza, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicologia, de 24 anos).

> A gente trabalha muito sobre a violência de gênero dentro do curso de psicologia, temos discussões sobre essa temática, principalmente, voltadas à saúde psicológica de vítimas de violência de gênero contra à mulher e crianças. Debatemos esse assunto por meio de aulas, palestras e congressos. (Bianca, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicologia, de 25 anos).

> Na área de DSTs (Doenças sexualmente transmissíveis), falam muito sobre a questão da mulher, que é violentada, passar por doenças e tudo mais. Participei até de uma pesquisa que discutia a questão da relação da violência sexual e a transmissão de DSTs. (Luíza Ferreira, mulher cis, negra, hetero, estudante de biomedicina, de 21 anos).

Os relatos trazem discussões sobre a saúde das vítimas de violência de gênero e o compromisso da universidade em abordar temas que trazem um retorno para sociedade. Ambas as entrevistadas relataram ter momentos de debates ou projetos que discutem sobre o tema. Percebemos, por meio das narrativas, uma preocupação das entidades de ensino em trazer congressos e pesquisas como instrumentos de produção de conhecimento.

Ao longo dos anos, nas universidades, houve uma aproximação entre diferentes campos de estudo, o que permitiu maior integração dos conceitos relacionados à violência de gênero. Nas áreas das ciências humanas e biológicas, esse tema passou a ser tratado como uma questão de saúde pública. Entretanto, persistia uma dificuldade entre profissionais da saúde em construir um conhecimento realmente interdisciplinar, capaz de articular teoria e prática no cotidiano (Giffin, 1994).

Conforme afirma Giffin (1994), isso ocorria porque o estudo da violência no campo da saúde começou tardiamente e ainda havia tensões entre compreendê-la como um problema estritamente de saúde ou como um fenômeno sociocultural. Em razão disso, surgiram obstáculos no diálogo entre os campos biológicos e sociais, devido às diferenças de paradigmas, modelos científicos, linguagens, necessidades de intervenção e na forma como cada área relacionava conhecimento e prática (Giffin, 1994). Esses desafios somente puderam ser enfrentados com o avanço interdisciplinar dos estudos da violência de gênero dentro da Universidade que permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre o tema, superando o estudo de forma isolada.

Na contemporaneidade, existem diversas abordagens interdisciplinares que reúnem diferentes áreas do conhecimento sobre a violência de gênero. Os estudos interseccionais se destacam por trabalhar com marcadores sociais, políticas públicas e sistemas de saúde. Como já supracitado, eles levam em conta a intersecção dos fatores de opressão, tais como gênero, raça, etnia e classe. Nessa pesquisa, as áreas da ciência biológica e humanas, mostram-se as mais preocupadas em tratar sobre intercessão dos marcadores sociais. Isso foi possível identificar no relato das(os) colaboradoras(es) Maria Luiza, Luíza Ferreira e Jorge de Oliveira:

> Mulheres negras estão muito mais vulneráveis. Mulheres pobres também. Parece que quanto mais você se aproxima de grupos minorizados, mais os riscos da violência de gênero aumentam, sabe? Então, por exemplo, mulheres trans estão ainda mais vulneráveis do que mulheres cis; mulheres pretas mais do que mulheres brancas; mulheres pobres mais do que mulheres ricas, e assim por diante. São coisas que estão aí, na nossa frente, todo mundo consegue ver. Não é nada escondido. Mas, ao mesmo tempo, a gente nem sempre percebe os padrões com tanta clareza até alguém apontar. Na universidade isso aconteceu muito. Vem alguém e diz: "Você já reparou que a maioria das mulheres que sofrem violência obstétrica são mulheres negras? Olha essa pesquisa." E aí você fica tipo: **caramba, é verdade — por quê?** E isso conversa muito com o meu curso, que é uma área mais das ciências humanas/biológicas. No meu caso, a matéria em que mais aprofundei esse tema foi Ciência da Saúde, mas eu acho que esse tipo de debate é muito característico do curso de Psicologia como um todo. (Maria Luiza, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicologia, de 24 anos).

> Eu tenho essa consciência em relação ao racismo, em relação a ser uma mulher negra, quando fui estudando sobre isso. E eu fui vivenciando esses fatos. Fui tentando entender por que isso acontecia comigo e por que as pessoas tinham esse tipo de pensamento, né? Fui lendo livros e vendo vídeo-aulas sobre isso na internet. Então, fui entendendo como isso acontece, como isso é tão estrutural e por que acontece desse jeito. Foi conforme eu fui crescendo e estudando que despertou em mim o debate sobre esse assunto. Também, dentro do meu curso (Biomedicina), trabalhamos um pouco sobre saúde da mulher e doenças sexualmente transmissíveis, e tive discussões sobre a saúde de mulheres vítimas de violência sexual, a saúde da mulher negra, dentre outros debates. (Luíza Ferreira, mulher cis, negra, hetero, estudante de Biomedicina, 21 anos).

> Na minha Universidade, existe um projeto de extensão, o Anti Laboratório Aladdin[7], que é um projeto justamente para ter toda essa discussão sobre questões de identidade, questões de gênero e questões de raça. Mas, assim como eu falei que Pedagogia e Letras têm esse foco muito grande em questões de misoginia e violência, o próprio Laboratório Aladdin, que é um laboratório para a diversidade e inclusão, trata muito de questões de raça e gênero. Então, ele vai muito para esse lado do racismo, vai muito para esse lado ali também

[7] Anti-laboratório de Direito, Diversidade e Inclusão (AlaDDIn) é um projeto de extensão de iniciativa científica vinculada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), voltado para o combate do racismo, promoção de direitos humanos, ações práticas sobre diversidade, inclusão e a luta antirracista no contexto jurídico e social brasileiro (Informações colhidas do Resultado da Análise de Enquadramento, do Edital 012/2024 - PROIEX da UNEB).

> da misoginia, por conta de alguns integrantes e de toda a discussão que a UNEB já traz. (Jorge Oliveira, homem cis, negro, *gay*, estudante de Letras/Pedagogia, de 20 anos).

Ao articular domínios sociais, culturais e biológicos, devemos considerar a insuficiência de disciplinas isoladas para dar conta da apreensão e transformação da violência de gênero (Giffin, 1994). Quando há uma junção de disciplinas e discussões, é possível elevar o nível de compreensão dos estudantes que trabalham essa temática. Aqueles que tiveram contato com estudos interdisciplinares destacam possuir uma consciência crítica mais ampla para o enfrentamento desse problema social. Evidencia-se, assim, a importância de a Universidade abordar o tema à luz dos marcadores sociais e dos estudos interdisciplinares, pois, a partir desse tipo de formação, promove-se um olhar multifacetado sobre a temática. Muitos passam a denunciar situações de violência e se reconhecem como agentes de transformação por meio da articulação desses debates.

Também destacamos que as(os) colaboradoras(es) desta pesquisa são de diferentes cursos de graduação, por isso, tiveram vivências opostas em relação a discussões de violência de gênero dentro do ambiente universitário. Dentre as(os) entrevistadas(os), a maioria das(os) estudantes de cursos voltados às ciências humanas e sociais tiveram acesso às discussões sobre violência de gênero. Enquanto as(os) estudantes do curso de engenharia civil e de biologia narram que não vivenciaram discussões sobre essa temática dentro dos seus cursos. Evidenciamos que essa é uma característica comum aos cursos de ciências exatas e tecnológicas, pois, nesses ambientes, ainda existe dificuldade para inserir debates sobre gênero e sexualidade (Sousa, 2021). Conforme relatos de três entrevistados, o meio das ciências exatas e biológicas constitui um espaço sexista, composto majoritariamente de homens heteros e reprodutor de uma perspectiva androcêntrica.

> Nunca tive discussões sobre a violência de gênero na minha Universidade, pelo contrário, eu já presenciei uma situação de assédio mesmo, com relação a um professor e uma aluna. Eles estavam conversando sobre pessoas em comum. Eles falaram que conheciam uma pessoa em comum e que essa pessoa era sobrinho do professor. Aí, por algum motivo, ele virou pra ela e falou assim: “Ah, eu vou pedir pro meu sobrinho uma foto sua de biquíni pra passar aqui no slide pra turma.” E, logo depois, ele pediu a opinião dos colegas homens. Aí ele virou pros colegas e falou assim: “Vocês querem ver? Eu posso trazer pra mostrar.” Foi uma situação super constrangedora pra turma inteira. Os próprios colegas não responderam. Eu senti que isso afetou a vítima, a colega, naquele momento. Tanto que ela saiu da sala, ela não conseguiu lidar com aquilo. Foi muito constrangedor pra turma inteira. E tem muito disso. Como a gente está dentro de um curso de exatas, têm discursos de professores que chegaram a responder a processos administrativos por dizerem que “lugar

> de mulher não é na engenharia, é na cozinha. (Willian, homem cis, gay, pardo, estudante de engenharia civil, de 23 anos).
>
> Não é tão corriqueiro falar sobre isso (violência de gênero) no curso de engenharia, sabe? Ou numa astrofísica da vida. Muito pelo contrário. A gente sabe histórias de meninas que estão na turma de engenharia que o professor fala: O que você está fazendo aqui? Isso aqui é um curso para homens. E eu não imagino isso acontecendo em um curso de psicologia, por exemplo. (Maria Luiza, mulher cis, parda, bissexual, estudante de psicologia, de 24 anos).
>
> É o curso de cinema; então, a gente vai discutir a respeito de uma produção, de um filme, de uma série, enfim. Aí, se naquele momento cabe uma pontuação a respeito da violência de gênero, é feito. É uma área em que as pessoas se respeitam muito, tanto como pessoas quanto nas escolhas que fazem pra vida delas. As discussões sobre gênero são algo natural. Então, assim, se a gente colocar, por exemplo, um estudante do meu curso diante de um grupo, vamos "botar" assim, de estudantes héteros, de um curso de exatas, você percebe uma consciência social sobre a violência de gênero muito maior. (João Henrique, homem cis, branco, *gay*, de 22 anos, estudante de cinema e audiovisual).

Dessa forma, percebemos nas narrativas dos entrevistados que, entre os cursos das áreas de ciências exatas e biológicas, existem grandes diferenças de abordagem sobre a violência de gênero em comparação aos cursos das áreas de ciências humanas e sociais. Os próprios colaboradores evidenciaram as dificuldades de tratar desse tema e, inclusive, relataram episódios de discriminação e violência de gênero ocorridos no ambiente universitário.

O primeiro relato, do estudante de engenharia civil, Willian, mostra como o ambiente universitário pode ser hostil para mulheres que desejam ingressar nesses cursos, com professores fazendo comentários extremamente sexistas e estereotipados às estudantes. Já os colaboradores Maria Luiza e João Henrique, de psicologia e cinema, respectivamente, expõem as diferenças entre seus cursos e os das áreas de ciências exatas, especialmente quanto ao papel da Universidade na formação de uma consciência social sobre a violência de gênero. Esses relatos evidenciam a presença de estigmas sociais e patriarcais que associam os cursos de ciência exatas ao gênero masculino, inibindo a presença feminina nesses ambientes. Muitos deles não estão preparados para discussões sobre as relações de gênero e não se atentam para as dificuldades que as mulheres que ingressam nesses cursos enfrentam diariamente.

Nas narrativas das(os) discentes entrevistadas(os), torna-se evidente a importância de discutir a violência de gênero em diferentes cursos de graduação. As(os) estudantes que ingressam nas universidades vivenciam cotidianamente as consequências das relações e desigualdades de gênero presentes na sociedade, seja por meio de experiências prévias que carregam consigo, seja por situações de discriminação e preconceito enfrentadas no próprio

contexto universitário. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o papel da universidade não apenas como espaço de produção de conhecimento e debate crítico, mas também como um ambiente que pode, em determinadas circunstâncias, reproduzir práticas e relações marcadas pela violência de gênero.

5 CONCLUSÃO

Ao fim deste trabalho, destacamos a importância do estudo interseccional das memórias de jovens universitárias(os) que sofreram com atos de violência de gênero na infância, uma vez que evidenciam como as relações sociais ainda são perpassadas por desigualdades de gênero, reproduzindo papéis socialmente atribuídos ao feminino e ao masculino, que se fundamentam em valores patriarcais, sexistas e discriminatórios. Esses valores são transmitidos socialmente desde a infância, quando são impostas, às crianças, formas específicas de se comportar, agir, falar e se expressar de acordo com o gênero.

Também ressaltamos a presença da juventude da cidade de Brumado-BA nas universidades, compreendendo-a como uma categoria analítica que carrega consigo memórias de violência de gênero para esses espaços. Nesse contexto, a Universidade figura como um espaço de discussão e debate, mas também como um ambiente onde podem ocorrer episódios de discriminação relacionados às desigualdades de gênero. Isso mostra como as instituições de ensino superior são um reflexo da sociedade, reproduzindo, em seu interior, discursos que reforçam preconceitos e estereótipos de gênero, muitas vezes alimentados por narrativas como o mito da "ideologia de gênero", utilizado para deslegitimar debates sobre igualdade e diversidade.

A partir dos estudiosos da memória, como Maurice Halbwachs (2023), Pollak (1992) e Paul Ricoeur (2007), observamos que a memória é essencial para estudos que levam em consideração o contexto social do indivíduo, suas relações com os outros e as dinâmicas socioculturais que contribuem para a vivência de experiências de violência de gênero. Inicialmente, a partir do debate da memória coletiva e dos quadros sociais de Halbwachs (2023), evidenciamos como as memórias individuais das(os) estudantes universitárias(os) são construídas coletivamente, estando ancoradas em quadros coletivos, como a família, o espaço e o tempo. O autor nos mostra que os grupos dos quais fazemos parte influenciam na formação da memória, sendo ela constituída de valores, concepções e ideais coletivos. Assim, ao tratarmos da memória de situações de violência de gênero, destacamos, ao longo deste trabalho, a influência e a permanência de valores patriarcais e sexistas que produzem e reproduzem desigualdades de gênero.

Além disso, Pollak (1992) e Paul Ricoeur (2007) destacam a importância do estudo da identidade e das narrativas em relação à memória. Pollak (1992) nos mostra que os indivíduos constroem sua identidade por meio das interações e transformações vivenciadas nas relações com outras pessoas e com o meio em que estão inseridos. Já Ricoeur (2007) destaca a

importância da narrativa como meio de expressão e compartilhamento da memória com o público. Eles ainda evidenciam a necessidade de trazer à tona memórias de grupos oprimidos que, em regra, são relegadas ao campo do esquecimento, tornando necessário privilegiar seu estudo, uma vez que a memória pode ser manipulada para atender a interesses específicos, principalmente em contextos permeados por disputas simbólicas e relações de poder.

Entrelaçando esses conceitos com o objeto desta pesquisa, compreendemos as memórias de violência de gênero e suas modalidades, como memórias historicamente silenciadas, que precisam ser evidenciadas. Observamos, pelas memórias das(os) jovens universitárias(os) e a partir da teoria Saffioti (2015), que os atos de violência de gênero constituem um mecanismo do poder patriarcal que, muitas vezes, são relegados ao campo do esquecimento. Eles são atravessados por marcadores como raça, etnia, classe social e território, que incidem em diferentes contextos sociais.

Considerando as narrativas das(os) 10 (dez) entrevistadas(os) desta pesquisa, identificamos que os atos de violência de gênero sofridos durante a infância podem ser utilizados como instrumento de punição das crianças que não apresentam comportamentos de acordo com os papéis sexuais estabelecidos na sociedade. Também verificamos, nas narrativas sobre a memória de violência de gênero, a existência de discursos heteronormativos, homofóbicos e racistas que intensificam os atos de violência, os quais geram consequências emocionais e psicológicas que perduram na vida das(os) participantes até o presente momento.

Posteriormente, ao direcionar nosso olhar para a juventude universitária como categoria analítica, foi possível constatar que a maioria dos participantes de cursos das áreas das ciências humanas teve acesso a discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente universitário por meio de projetos de pesquisa, palestras e disciplinas teóricas. Em contrapartida, três participantes, um do curso de engenharia civil, um de biologia e outra de pedagogia, informaram não ter discussões sobre gênero e violência em seus cursos.

Outro ponto a ser destacado é a possibilidade de as universidades funcionarem como espaços capazes de problematizar e trabalhar a violência de gênero, independentemente da existência de diferentes cursos de graduação. A partir dos relatos das(os) entrevistadas(os), observamos que a educação superior possui uma função social para além do ensino tecnicista. Ela foi apontada como um mecanismo que, por meio de estudos interdisciplinares, pode difundir e trazer à tona debates sobre a violência de gênero sofrida pelos discentes, sobre direitos humanos e estudos que problematizam todas as formas de violência.

Outrossim, evidenciamos que, pelo pouco tempo que temos e por se tratar de uma pesquisa de mestrado, alguns pontos identificados ao longo deste estudo poderiam ser

aprofundados em pesquisas futuras, tais como: a universidade enquanto ambiente que reproduz a violência de gênero; a falta de punição para docentes e discentes que praticam tais atos; estudos mais detalhados sobre a migração de jovens do sertão produtivo da Bahia para outras cidades em busca de ensino superior e as dificuldades enfrentadas por essa juventude.

Destacamos que enfrentamos desafios ao longo da pesquisa, alguns estudantes desistiram de participar por medo de serem julgados ou de que os abusadores/agressores identificassem suas identidades e adotassem medidas de retaliação. Isso demonstra que ainda persistem discursos dominantes que inviabilizam os estudos sobre a violência de gênero. Há um processo de revitimização social que não acolhe as vítimas de atos violentos, levando-as a acreditar que são culpadas pela violência sofrida e que devem sentir vergonha por tê-la vivido.

Ademais, ressaltamos que a juventude universitária deve encontrar nas instituições de ensino superior um espaço de acolhimento. As suas vivências passadas devem ser respeitadas e acolhidas por meio de projetos de extensão e pesquisas que incentivam o pensamento crítico sobre diversas formas de violência e que possibilitam espaços seguros para discussão. Ainda, inferirmos que a assistência estudantil, principalmente serviços voltados para o atendimento psicológico, é essencial para o bem-estar das(os) estudantes, auxiliando no enfrentamento de traumas e dificuldades encontradas no ambiente universitário.

Nos espaços universitários, é fundamental a existência de redes de apoio voltadas aos estudantes vítimas de violência de gênero, por meio da criação de comitês internos para o enfrentamento de situações de assédio e da disponibilização de espaços de acolhimento que ofereçam assistência jurídica, psicológica e sigilosa às vítimas. Tais medidas contribuem para a construção de um ambiente acadêmico seguro, inclusivo e comprometido com a proteção dos direitos das(os) estudantes. Como verificamos nos relatos das(os) entrevistadas(os), essa rede de apoio institucional é ausente nesse ambiente acadêmico, tornando-se uma lacuna na trajetória desses sujeitos.

Para além dos muros das universidades, salientamos a necessidade de abordar a violência de gênero em todas as esferas da sociedade. Conforme evidenciamos, essa forma de violência constitui um problema social presente em diferentes instituições, como a família, a escola, o trabalho e os espaços religiosos. Por isso, entendemos que é necessário que os órgãos estatais desenvolvam políticas públicas e adotem medidas de prevenção, proteção e repressão a esses atos violentos, com o fortalecimento de campanhas de conscientização, criação de redes especializadas de atendimento às vítimas, compostas por psicólogas(os), advogadas(os) e assistentes sociais, e pelo financiamento de centros de acolhimento destinados a essas pessoas.

Por fim, destacamos que o fortalecimento da educação e da conscientização social é um instrumento essencial para a desconstrução de práticas e discursos que perpetuam papéis de gênero. Conforme demonstrado ao longo deste estudo, tais elementos são os principais responsáveis por sustentar e legitimar estruturas hierárquicas de desigualdade e submissão entre os gêneros. Assim, sua problematização e combate constituem um passo importante para promover a ruptura de padrões sociais que influenciam a prática da violência de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Loriza Lacerda de. A juventude universitária e a nova sociabilidade: continuidade ou ruptura? In: **Anais...** CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2004. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=548191. Acesso em: 21 jan. 2024.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

ASSIS, Dayane Conceição de. **Gênero, sexualidade e educação**: interseccionalidades. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 1, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2363. Acesso em: 01 jan. 2026.

BARROS, Zelinda. O pensamento interseccional em debate: diferenças e desigualdades. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRÍGUEZ, Victor Manuel Amar. (Org.). **Interseccionalidades em pauta**: gênero, raça, sexualidade e classe social. Salvador: UFBA, 2020. p. 13-18.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BITTAR, Eduardo CB. **A escola como espaço de emancipação dos sujeitos**. Direitos humanos: capacitação de educadores. Módulo IV–fundamentos educacionais de educação em direitos humanos. João Pessoa: UFPB, 2008.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, 2016. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/9856/6297. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRANCALHONE, Patrícia Georgia; FOGO, José Carlos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 20, p. 113-117, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/3tXp3fCtpqmsPbvbGTk6mGf/?lang=pt. Acesso em 15 fev. 2025.

FAERMANN, Lindamar Alves; SILVA, Fabiana Andréia. Impactos sociais na vida de crianças e de adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 2, p. 20-20, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ligue 180. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/ligue-180/balanco-ligue-180-2016.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. 2025. **Disque 100 registra 657,2 mil denúncias em 2024 e crescimento de 22,6% em relação a 2023.** Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/disque-100-registra-657-2-mil-denuncias-em-2024-e-crescimento-de-22-6-em-relacao-a-2023. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. **Ligue 180**: balanço anual 2016: relatório de atividades. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/ligue-180/balanco-ligue-180-2016.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347. Acesso em: 19 abr. 2024.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814. Acesso em: 01 abr. 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coords.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/6554d2f4-fd60-411a-ac4c-997f39034914. Acesso em: 10 mai. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas. In: **Género e Performance**: Textos essenciais Vol. II. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 53-89.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma**. Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

DE QUEIROZ, Rosana Ataide; CUNHA, Tania Rocha Andrade. A influência da memória na manutenção da violência contra a mulher na relação conjugal. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, p. 41-50, 2017.

SILVA, Caroline Cristina Souza; DE SOUZA FERNANDES, Juliana Ventura; DE FARIA PEREIRA, Mateus Henrique. Os conceitos de memória impedida, memória manipulada e esquecimento de reserva em "A memória, a história, o esquecimento" de Paul Ricoeur: entre o trauma e a conciliação. **Anais...** SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA, v. 4, p. 1-9. 2022.

FALEIROS, Eva. Violência de gênero. In: TAQUETTE, Stella R. (Org.). **Violência contra a mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007. p. 61-65.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 185-204, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/QLxWgzvYgW4bKzK3YWmbGjj/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2024.

FERREIRA, Kátia Maria Maia. Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes: nossa realidade. In: **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: UPE, 2002, p. 17-44.

FIGUEIREDO, Rafaela Ferraz. **Entre o Silêncio e a Violência**: Memórias de Pessoas Vítimas de Violência Sexual na Infância. 2025. Tese de Doutorado. 2025.

FIUZA, Debora Rickli; KLANOVICZ, Luciana Fornazari. A infância (des)protegida: crianças que sofrem violência de gênero. In: **Anais...** Encontro Nacional do GT Estudos de Gênero da ANPUH, 4. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/46892424/A_inf%C3%A2ncia_des_protegida_crian%C3%A7as_que_sofrem_viol%C3%AAncia_de_g%C3%AAnero. Acesso em: 15 abr. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. 1972.

FREITAS, Maria Virgínia de. (Coord.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GARRAIO, Júlia; TOLDY, Teresa. "'Ideologia de género': origem e disseminação de um discurso antifeminista". **Mandrágora**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-155, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155. Acesso em: 12 jan.

2025.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, p. 146-155, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/nj5NpCSgpQFQCsLmBZ4KC7p/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 ago. 2025.

GOMES, Nadielene Pereira *et al*. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta paulista de enfermagem**, v. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: https://acta-ape.org/en/article/understanding-domestic-violence-from-the-categories-gender-and-generation/. Acesso em: 09 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

GRACIANO, Marília. Aquisição de papéis sexuais na infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 29-44, 1978. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1708. Acesso em: 07 abr. 2025.

GROSSI, Miriam Pilar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, PPGAS/UFSC, n. 24, 1998. Disponível em: http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo. Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória** (Portuguese Edition). Edição do Kindle, 2023.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JAYCOX, Lisa H.; REPETTI, Rena L. Conflict in families and the psychological adjustment of preadolescent children. **Journal of family psychology**, v. 7, n. 3, p. 344, 1993.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 2, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932010000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jul. 2025.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. **Revista Espanhola de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 145-168, [1928] 1993.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 30, p. 376-389, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932010000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 05 abr. 2024.

MALDONADO, Daniela Patrícia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 353-362, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/7WR8fbYBtLmGN6fSWp5M3Nm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2024.

MARÍN, Jorge García; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. El machismo y las performances de las masculinidades hegemónicas. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 496-507, 2020.

MARTINS, Daniela Delfina Rato. **Auto-conceito de crianças expostas à violência interparental**. 2005. 88 f. Monografia (Licenciatura em Psicologia Clínica) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2005. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/77f6f8eb-9b2d-4f4a-a839-862e55f93977. Acesso em: 16 out. 2023.

MARTINS, Paulo Henrique. **A universidade pública e o pensamento crítico no Brasil**. 2019.

MATOS, Amanda Pedrosa de. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 333-357, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 23-26, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/gvk6bsw36SPbzckFxMN6Brp/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista brasileira de saúde materno infantil**, v. 1, p. 91-102, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wntkgg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25

out. 2025.

MORETIN, Antônio Miguel. As juventudes: conceitos sob as perspectivas sociológicas. **Revista Eletrônica de Sociologia em Debate**, v. 1, n. 9, 2019. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/9%20Edicao/ARTIGO_ANTONIO.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

NUNES, Brasilmar Ferreira. (Org.). **Juventude e Modernidade**. Brasília: UnB, 1996.

PAINI, Leonor Dias; COSTA, Leila Pessôa da. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 59-72, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9763. Acesso em: 16 jul. 2024.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595. Acesso em: 07 set. 2024.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 371-381, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XJdG8ggSVyv6ZJ3rPmqjCbc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 set. 2024.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 763-785, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hzx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 abr. 2024.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247. Acesso em: 01 abr. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/276. Acesso em: 14 abr. 2024.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: https://abpanet.org/wp-content/uploads/tainacan-items/922/3560/1989_michael_pollak_memoria_esquecimento_silencio_ptbr.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

RIBEIRO, Uenderson Wesley Rodrigues; MATOS, Rosângela da Luz. Heteronormatividade e produções de violências lgbtfóbicas: análise a partir da teoria queer. **REVES-Revista Relações Sociais,** v. 3, n. 4, p. 06001-06012, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347483258_Heteronormatividade_e_producoes_de_violencias_lgbtfobicas_analise_a_partir_da_teoria_queer. Acesso em: 14 abr. 2024.

RICAS, Janete; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli; GRESTA, Mona Lisa Maria. A

violência na infância como uma questão cultural. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 151-154, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/m4LN5G9kvr5sZ9kPNKLpCxb/. Acesso em: 10 set. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. Disponível em: https://www.scribd.com/document/663596388/Artigo-Memoria-Coletiva-e-Lembrancas-Individuais-Fabio-Daniel-Rios-2ppf. Acesso em: 27 fev. 2025.

ROBBINS, C. A.; MARTIN, S. S. Gender, styles of deviance, and drinking problems. **Journal of Healthand SocialBehavior**, v. 34, n. 4, p. 302-21, 1993. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8034948/. Acesso em 03 nov. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, p. 115-136, 2001. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541. Acesso em: 02 jul. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. Ministério Público do Estado da Bahia, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia. (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, p. 39-57, 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/download/51648/33737/152844. Acesso em - 03 nov. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANDES, Alano José Soares; ALVES, Ana Elizabeth Santos. Panorama da literatura científica sobre a juventude rural no Brasil: Uma revisão sistemática. **Revista Rural & Urbano**, v. 6, n. 1, p. 180-193, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/249160. Acesso em: 03 nov. 2025.

SANTOS, Elaine Lucas; OPALEYE, Emérita Sátiro; NOTO, Ana Regina. Álcool e relações de gênero: motivações e vulnerabilidades na percepção de adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 23, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/40636. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento**: o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24061/1/JUVENTUDE%2C%20UNIVERSIDADE%20E%20CONHECIMENTO.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

SANTOS, Marisa Oliveira. Titularidade da memória: breves notações acerca das contribuições de Maurice Halbwachs e Paul Ricoeur. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 9-20, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 1-14, 2002. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/43. Acesso em: 08 mai. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257862. Acesso em: 08 mai. 2025.

SILVA, Elivanda Oliveira. Racismo e sexismo no Brasil: o que o feminismo de Lélia Gonzalez nos ensina? **Revista de Filosofia Aurora,** v. 36, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfilos/a/s4JymsYPP8D7ZNJDGPxWfnr/. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57, n. 1, p. 71-88, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/JZjt3cFmJfPws34Yxx84HHQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2024.

SOARES, Grazielle Neves *et al*. Ocorrência de violência intrafamiliar relacionada ao consumo de álcool e outras drogas no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 15, n. 2, p. 44-73, 2021. Disponível em: https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1212. Acesso em: 02 ago. 2024.

SOUSA, Samara Peireira. Sexismo e docência do ensino superior: Análise da representatividade feminina na docência dos cursos de exatas. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 6, 2021.

TEODORO, Cristina. Violência sexual na infância: gênero, raça e classe em perspectiva interseccional. **Zero-a-seis**, v. 24, p. 6, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8729870.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1. ed. 2018.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália; SANI, Ana Isabel; MARTINS, Paula Cristina. A (in)visibilidade das crianças na violência doméstica em Portugal. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 387-410, 2018. Disponível em: https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/72832467-3fb7-446e-bcaf-a146a0e11295. Acesso em: 16 ago. 2024.

UNICEF. **A educação que protege contra a violência**. Brasília: UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-que-protege-contra-violencia. Acesso em: 10 mai. 2025.

UNICEF. **Um rosto familiar**: a violência na vida de crianças e adolescentes. 2017. Disponível em: https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/violencia_na_vida_de_criancas_e_adolescentes_unicef2017_resumo_port.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

VIANNA, Marcelo; MARTIARENA, Maria Augusta; RHODEN, Amanda Silveira. (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias e conhecimento histórico. Cachoeirinha: Fi, 2024.

VIEIRA, Letícia Becker *et al*. Abuso de álcool e drogas e violência contra as mulheres: denúncias de vividos. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 67, n. 3, p. 366-372, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/nWWrNQSNdq7QcSQBTRnytrG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 jan. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 04 out. 2025.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação

Nome:	Nome social:
Escolaridade:	Idade:
Raça ou cor:	Gênero:
Estado Civil:	Onde Nasceu:
Tem filhos:	Quantos:
Quais pessoas moram com você e relação de parentesco:	
Sua religião:	
No momento está trabalhando? E as demais pessoas que moram com você trabalham?	
Renda Familiar: ( ) Até 01 salário-mínimo ( ) De 1 a 3 salários-mínimos ( ) De 3 a 6 salários-mínimos ( ) De 6 a 9 salários-mínimos ( ) Não sabe informar	

1. Você sabe o que são papéis sexuais e de gênero?
2. Para você, o sexo biológico define o sujeito?
3. Para você, o que é a liberdade em expressar as identidades de gênero e sexualidade?
4. Para você, as crianças devem obedecer às normas de gênero e às expectativas relacionadas ao sexo biológico?
5. Você acredita que os papéis sexuais/gênero são definidos/construídos durante a infância?
6. Fale sobre o período da sua infância.
7. Durante a sua infância, o que definiu você ser o que é?
8. O que você entende por violência de gênero?
9. Você já vivenciou algum tipo de violência de gênero durante o período da sua infância? Narre sobre essa vivência.
10. Qual a sua experiência em relação às discussões sobre gênero na Universidade?

11. Você já participou/participa de algum grupo/projeto de pesquisa que aborda/abordava sobre o tema gênero?

12. Como a violência de gênero impacta a vida das crianças?

OBSERVAÇÕES:

- **As entrevistas só acontecerão após a assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento;**
- **Os participantes são livres para desistir da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de dano caso ele não se sinta confortável com ela.**
- **Todas as providências necessárias para a manutenção do sigilo serão tomadas e suas escolhas serão respeitadas durante todo o processo da pesquisa.**
- **Destaco assegurar a proteção e o sigilo dos/as autores/as das narrativas, no sentido de garantir que sejam respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.**

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **Nicole Gomes Porto**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **Professor Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos**

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA ***MEMÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS/AS QUE VIVENCIARAM VIOLÊNCIA DE GÊNERO, DURANTE A INFÂNCIA.***
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): A pesquisa é referente a um projeto de mestrado em memória que possui como intuito analisar memórias de jovens universitários sobre situações de violência de gênero vivenciadas na infância. Esse estudo justifica-se por relevantes questões de ordem social e moral, pois surge de preocupações relacionadas a vivências de violência de gênero durante o período da infância. Além disso, busca-se compreender o papel social da Universidade como local onde o conhecimento é compartilhado, socializado e difundido.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): ● Identificar e analisar memórias de jovens universitários que vivenciaram situações de violência de gênero durante a infância. ● Investigar como os papéis de gênero contribuem para a produção da violência de gênero no período da infância. ● Descrever e analisar como os/as jovens universitários/as entendem violência de gênero a partir de suas vivências durante a infância. ● Entender se na sua vida acadêmica, os/as jovens da cidade de Brumado tiveram acesso a discussões sobre gênero.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: Você responderá 13 perguntas sobre os papéis sexuais/gênero, relações de gênero e violência de gênero.
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: Brumado, Bahia, nos dias xx/yy/25 e aa/bb/25 (data será decidida futuramente)
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 a 60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Os riscos para a participação são leves e moderados, o que poderá ocorrer serão desconfortos ou constrangimentos no momento da entrevista.
2. A evocação de memórias podem levar a revitimização e estresse emocional, por trazer à tona situações de violência de gênero vivenciadas na infância.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

A entrevista será realizada individualmente, de modo que os participantes fiquem à vontade para expressar sua contribuição na entrevista.

Quanto às providências e cautelas frente aos riscos considerados, destaco assegurar a proteção e o sigilo dos/as autores/as das narrativas, no sentido de garantir que sejam respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

O participante não será obrigado a responder perguntas que lhe deixe desconfortável, sendo permitido desistir da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de dano, caso não se sinta confortável com a mesma.

Para manter o sigilo e preservar a imagem em relação aos entrevistados não ocorrerá a revelação dos nomes, sendo assegurado o direito à privacidade e confidencialidade das informações.

Haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens, serão utilizadas as gravações apenas para a transcrição das entrevistas, após o término dessa etapa, todas as gravações serão excluídas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os resultados da pesquisa serão socializados com os participantes, de modo que possibilite a reflexão quanto às questões propostas, com o objetivo de possibilitar a ressignificação das tensões entre as memórias de infância e as situações vividas no presente.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A longo prazo, eles visam permitir a compreensão por meio de uma perspectiva científica da violência de gênero, possuindo a memória como categoria analítica.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Nicole Gomes Porto
Endereço: Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, Campus de Vitória da Conquista: Estrada do Bem Querer, Km 4. Vitória da Conquista/BA.
Fone: *(77) 3425-9395* E-mail: *ppgmls@uesb.edu.br ou nicole.gomes021@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

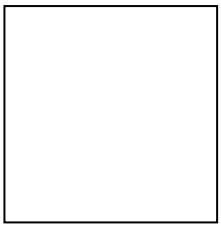
☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, *Clique aqui para inserir uma data.*

Assinatura do(a) pesquisador