

A educação sob a perspectiva de gênero

Education from a gender perspective

Marli Marlene Moraes da Costa, Etyane Goulart Soares^a.

^aUniversidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: etyanesoares@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar a história das universidades no Brasil e o desenvolvimento dos estudos de gêneros. Dessa forma, dividiu-se o artigo em três momentos, nos quais o primeiro busca: verificar a educação superior no Brasil: a história e o surgimento das Universidades; o segundo: avaliar a contribuição das universidades comunitárias e públicas e o crescimento da educação e instituições de ensino superior; por fim, o terceiro momento busca: debater a necessidade uma educação emancipatória e com perspectiva de gênero. O problema de pesquisa quais os propósitos desenvolvidos nas universidades comunitárias e públicas para uma educação com perspectiva de gênero? A hipótese apresentada é a que a educação com perspectiva de gênero é o caminho a trilhar quando necessitamos de uma sociedade mais justa em todas as esferas e contextos sociais. A pesquisa aqui exposta é qualitativa, empregando-se o método hipotético-dedutivo, mediante técnica de pesquisa bibliográfica e exploratória.

Palavras-chave: Educação; feminismo; gênero; universidades.

Abstract: From the moment that schools and universities implement an effective agenda, focused on gender studies in Brazil, it will be possible to revisit in history how different societies developed their own notions regarding what it means to "be a man" or to be a "woman" the "male or female". This article aims to analyze the history of universities in Brazil and the development of gender studies. The second seeks to find out how community and public universities can contribute to a greater awareness in the academic environment about the sexist and secular patriarchal culture, which subjugates, discriminates and disregards women. Finally, in the third moment, we seek to discuss the need for an emancipatory education with a gender perspective from the new Law 14.164/2021, which amends Law No. 9.394, of December 20, 1996 (Lei de Diretrizes and Bases of National Education), to include content on the prevention of violence against women in basic education curricula, and institutes the School Week to Combat Violence against Women. The research problem is: what are the proposals developed in community and public universities for an education with a gender perspective? The research presented here is qualitative, using the hypothetical-deductive method, using a bibliographic and exploratory research technique. This is an original research, which can contribute to the study of the subject that is little explored in the academy.

Keywords: Education; feminism; gender; universities.

Submetido em: 30/11/2023.

Aceito em: 12/03/2024.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel central, possibilitando o crescimento e o

desenvolvimento, tanto sob a ótica econômica quanto social. Nesse sentido, uma educação emancipatória com perspectiva de gênero se torna

fundamental para compreensão entre os indivíduos, inclusive com o papel das universidades e dos estudos de gênero como fomento para uma transformação necessária.

Nesse contexto, o artigo foi construído a partir da seguinte pergunta: quais os propósitos desenvolvidos nas universidades comunitárias e públicas para uma educação com perspectiva de gênero? A hipótese inicial é que a educação com perspectiva de gênero é o caminho a ser trilhado quando necessitamos de uma sociedade mais justa em todas as esferas e contextos sociais.

Com o objetivo geral, a pesquisa busca analisar a história das universidades no Brasil e o desenvolvimento dos estudos de gêneros. Para dar concretude ao objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa, são dispostos em três seções: a) verificar a educação superior no Brasil: a história e o surgimento das Universidades; b) avaliar a contribuição das universidades comunitárias e públicas e o crescimento da educação e instituições de ensino superior; c) debater a necessidade de uma educação emancipatória e com perspectiva de gênero.

O seguinte estudo se apresenta como pesquisa qualitativa, característica das ciências sociais, e tem como método o hipotético-dedutivo, pois parte de uma hipótese inicial para, posteriormente, realizar suas deduções acerca da confirmação da hipótese em casos gerais.

A pesquisa também possui finalidade exploratória, mediante o emprego de técnica de pesquisa bibliográfica, a partir de livros, matérias, revistas e artigos científicos sobre a temática.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A HISTÓRIA E O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES

Ao longo da história, nas mais diferenciadas comunidades, distintos grupos sociais construíram modos

diversos de conceber o espaço e o tempo: reconheceram diferentes formas de ver o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da rua ou o da casa; deliberavam os lugares proibidos ou permitidos, e muitas vezes determinavam os sujeitos que podiam ou não transitar nesses espaços; decidiam qual o período que importava o da vida ou o depois dela; mostravam as formas aceitáveis para cada pessoa gastar ou ocupar o seu tempo. Diante de muitas práticas e instituições, essas perspectivas foram e são analisadas, aprendidas e interiorizadas. A educação é a parte mais importante desse processo, pois ela auxilia na determinação dos hábitos e costumes vividos em uma sociedade (Louro, 2020).

A educação superior demorou a ser assumida no Brasil. A constituição da universidade, propriamente dita, deu-se somente no início do século XX. Apesar do

evidente atraso, isso não significou a total ausência do ensino superior no país (Sampaio, 2000). No período do Brasil colonial, colégios jesuítas já ofereciam cursos superiores, com a vinda da família real, em 1808, passaram a ser criadas “cadeiras isoladas de ensino superior e faculdades isoladas” (Rossato, 1998, p. 109).

Na Constituição de 1891, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas já tiveram seu espaço reconhecido, com iniciativas particulares católicas, além de instituições laicas provenientes de iniciativas de elites locais preocupadas em levar o ensino superior para seus estados. Desmistificando algumas análises correntes, percebe que esses empreendimentos privados representavam, na época, muito mais um setor que se constituía paralelamente ao estatal, do que uma relação de subordinação e complementaridade do privado para com o público (Sampaio, 2000).

As universidades representam uma das instituições mais indispensáveis da

sociedade, seu papel significativo, deve ser compreendido como produto da história humana. Nesse sentido, a educação superior se mostra crucial, por isso é de suma importância analisar sua evolução ao longo do tempo. Por isso, a história da educação demarcada pela própria temporalidade, à história se constitui em meio a conflitos e confluências entre os mais variados estratos sociais.

No Brasil a primeira instituição de ensino superior criada foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 1792. Conforme o Ministério da Educação-MEC, atualmente existem no Brasil 2.680 instituições de ensino superior entre organizações públicas e privadas, divididas conforme a denominação acadêmica em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais (Brasil, 2020).

As primeiras faculdades brasileiras só foram instaladas a partir da vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. As instituições eram marcadas por duas particularidades principais que predominaram no processo de desenvolvimento da educação: a orientação para a formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema. Diante disso, foram apenas no final do Império e com a instauração da República que se delinearam os traços de uma política educacional estatal, essa organização é fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma de sociedade política (Freitag, 2017).

Pois, até então a política educacional era feita quase que exclusivamente feita pela Igreja no âmbito da sociedade civil. Diante disso, foi nesse período que ocorreu um crescimento significativo de Escolas Superiores isoladas, assim como se multiplicaram as tentativas de criação das primeiras Universidades.

A organização da educação no ensino superior no Brasil, baseada em Universidade, na forma como identificamos hoje, e por determinação do

Governo Federal, só ocorreu a partir da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Posteriormente, foi criada, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, só após a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, é que outras Universidades surgiram. Em destaque, como uma das mais importantes, criada e organizada segundo as normas dos Estatutos, a Universidade de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934, a universidade estava ligada aos acontecimentos políticos- militares que marcaram o início da década de 1930 (Fagundes, 2012).

Nesse contexto, a universidade foi concebida como a geradora da ciência e formadora das elites para retornar a hegemonia, os fundadores da Universidade de São Paulo, é declaradamente liberal e não pensam a educação para elevar as massas. Um dos fundadores, Fernando de Azevedo, mencionava acerca que ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos as elites para compreender as necessidades de educar o povo, a opção mais plausível para um liberal foi a segunda opção (Fagundes, 2012). É marcante na sociedade brasileira, a concepção de educação superior voltado para formação de profissionais liberais:

A esperança de ter um filho Doutor, ou seja, um profissional liberal esteve e está profundamente enraizada nas famílias da elite ou que se aspirem pertencer a ela. Esse traço da nossa sociedade condicionou o desenvolvimento do sistema de ensino superior, desde a sua origem aos dias atuais, exerceu uma enorme influência em termos da demanda por educação superior (Oliveira, 1990, p. 65).

Outro marco importante na educação brasileira foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, que atingiu todos os níveis de educação e definiu, pela primeira vez, o formato legal ao quais as universidades, a serem organizadas, deveriam obedecer. A Reforma tinha uma forte tendência centralizadora, previa a

regulamentação de toda educação superior, tanto no setor público, quando do privado, pelo governo central. Diante disso, também definia como deveria ser a administração central das universidades, composição do corpo docente, cobrança de anuidades, escolha de reitores e organização estudantil (Sampaio, 2000).

A Reforma Francisco Campos foi instituída pelo Decreto nº 19. 851/ 31, estabelecendo que a educação superior no Brasil obedecesse, preferencialmente, aos sistemas universitários, podendo, ainda ser ministrado em instituições isoladas. A nova legislação também não deixou exclusividade ao modelo de universidade pública- a principal bandeira do movimento dos anos de 1920. A universidade deveria organizar-se em torno de uma faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, cujo objetivo era a formação de professores para educação secundária. Embora essa missão não fosse incompatível, acabou sobrepondo-se à produção do conhecimento e à prática da pesquisa (Sampaio, 2000, p. 45).

Cabe destacar, que Anísio Teixeira na década de 90, criou a Universidade do Distrito Federal que, mais tarde, no Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema, incorpora-se à Universidade do Brasil. Também, em 1935, foi criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a incluir em sua estrutura uma Faculdade de Estudos Econômicos, a partir de então, começaram a surgir universidades públicas e privadas por todo território nacional (Romanelli, 2007).

Diante disso, cabe salientar que a década de 90 foi pautada por uma intensa disputa entre as elites católicas e laicas em relação ao controle sobre a educação, em especial sobre a educação superior. Pois, foi na área da educação que o pacto entre a igreja católica e o estado se mostrou de forma mais clara, porém, impossibilitava de controlar a educação pública, ela cria suas próprias universidades na década de 1940. Embora a igreja tenha buscado seus próprios caminhos na década de 1940, não

significou um rompimento total com o Estado (Romanelli, 2007).

A educação superior católica, no Brasil, esteve sempre paralela ao setor público, especialmente na educação superior, está na base dessa relação à dependência financeira que as instituições católicas sempre pleitearam e, alguns períodos, conseguiram manter com relação ao Estado.

Já, durante o período de 1945 a 1955, são criadas várias universidades federais, oriundas da união de institutos estaduais, federais e particulares. Nesse período, também são federalizadas, várias instituições de ensino superior. Por exemplo, em 1950, foram federalizadas, além das universidades estaduais da Bahia, a de Recife, Porto Alegre e Paraná, mais 24 faculdades isoladas, muitas delas privadas.

Entre 1945 e 1964, percebe-se uma fase de integração da educação superior. Isso se deve tanto à federalização de instituições de ensino superior, quanto à criação de universidades através de vinculação administrativa de faculdades existentes. Ou seja, no final desse período, a educação superior estava organizada de forma predominantemente universitária, diante de 65%, dos estudantes estavam matriculados em universidades (Cunha, 2018). Nesse sentido:

O sistema de educação sofria pressões, tanto na sociedade, como do próprio sistema educacional para se expandir. Essas pressões refletiam as transformações profundas pelas quais passava o País. Entre as transformações em movimento, destaca: consolidação da sociedade urbano-industrial através do processo de substituição de importações no âmbito de um projeto nacionalista. O crescimento médio anual das matrículas na educação superior passou de 2,4, no período 1932/45, para 12,5% no período 1945/64. Com relação às pressões do próprio sistema educacional, o aumento de vagas no Ensino Médio e a "lei de equivalência", que permitia aos egressos dos vários cursos técnicos prestarem vestibular para qualquer

curso superior, foram forças para que aumentaram a demanda pela educação superior. É relevante considerar que, se nos anos de 1950, os cursos oferecidos estavam voltados para formação de profissionais liberais, após este período, final de 1950 a 1960, há uma predominância no oferecimento de cursos voltados para a formação de professores em faculdade de Filosofia, Ciência e Letras. Estas faculdades eram instaladas, em grande número, no interior dos estados (Oliveira, 1990, p. 66).

Diante da expansão das instituições de ensino diante do oferecimento de cursos voltados para a formação de professores não é aleatória e responde a três fatores. O primeiro relaciona-se com a legislação, a de 1931, que favorecia a criação de cursos nestas áreas; o segundo deve-se à existência de clientela que estava motivada pelas oportunidades de acesso à educação superior e de carreira para o magistério; e como terceiro, observa-se uma estratégia das instituições que, para se expandir, oferecem cursos de baixo custo e, com isso, não precisam dispor de inúmeros recursos financeiros (Sampaio, 2000). Nota-se com isso,

O início dos anos de 1960 foi possível perceber o crescimento das instituições de educação superior, após este período, até 1980, a expansão foi ainda maior. Para entender este fenômeno, é necessário observar como se comporta a sociedade. Se neste primeiro período, tendo em vista uma sociedade industrial e urbana, houve um fortalecimento do ensino público de grau médio que favoreceu a criação de uma clientela para educação superior, agora, nos anos de 1960 até 1980, com o desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte, o diploma do curso superior passou a ser uma exigência, com maior frequência, do mercado de trabalho (Oliveira, 1990, p. 74).

O que ocorre na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1961, a qual foi um importante marco para expansão da educação superior no Brasil. No sentido, que diferente da reforma de 1931, esta não

mais insistia que a educação superior fosse oferecida preferencialmente em instituições universitárias. As universidades que gozavam de autonomia, os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação, foram três órgãos que ficaram responsáveis pela criação de novos cursos (Sampaio, 2000).

Já a partir de meados da década de 1960 que a expansão do sistema de educação superior adquire novas e importantes características, com a possibilidade de abertura de novos cursos, em vinte anos, 1960 até 1980, o número total de matrículas na educação superior passou de cerca de 200.000 para 1,4 milhão, sendo os anos de 1968, 1970, 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. O setor que mais cresceu neste período foi o privado, embora seja importante considerar que o setor público também apresentou crescimento, mas não na mesma proporção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de 1961 sintetizou a vitória da corrente privatista em detrimento da campanha por educação pública (Cunha, 2018).

Outro marco indispensável foi a Lei 5.540/1968, conhecida como Reforma Universitária, pois produziu profundas mudanças na educação superior do Brasil. Entre as medidas tomadas, destacam-se a abolição da cátedra, instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, criação de sistema de institutos básicos, estabelecimento do currículo em duas etapas, uma básica e a outra de formação profissional, alteração no vestibular, passando de eliminatório para classificatório, criando o sistema de crédito e semestralidade, estabelecimento de duplo sistema de democratização um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de cursos, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo, integração das escolas e institutos na estrutura

universitária, institucionalização da pesquisa (Cunha, 2018).

Diante disso, para Oliven (1990, p. 71),

estas mudanças provocadas pela Reforma Universitária de 1968 foram dirigidas mais especificadamente para os estabelecimentos públicos de ensino. (Oliven, 1990, p. 71).

Segundo Romadelli (2007, p. 205) foi a forte demanda social por

educação, resultante de dois fatores: primeiro, a implantação de indústria de base, acelerada, sobretudo na segunda metade da década de 1950, que criou uma quantidade significativa de novos empregos; segundo, a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média. (Romadelli, 2007, p. 205).

Essa ideia é confirmada por Cunha (2018) nestes termos:

Nos anos que se sucederam à Reforma Universitária de 1968, cresce significativamente o número de instituições de pequeno porte; são privadas e muitas delas têm suas origens em escolas secundárias. Para atender à demanda por curso superior, objetivando aumentar a oferta de vagas, foram criadas novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes. As instituições que expandiam o número de cursos estavam localizadas nas capitais, por outro lado, as instituições que estavam sendo criadas localizavam-se no interior, em cidades de médio porte e eram constituídas em torno de um curso superior (Cunha, 2018, p. 115).

Nesse contexto, é nítido observar que o Estado, ao mesmo tempo em que normatiza o funcionamento da educação superior no País, autoriza a criação de novas instituições e novos cursos. Com isso, ela se desobriga do oferecimento da educação superior gratuito, pois, não havendo vagas nas instituições públicas, os interessados em obter título de nível superior vão buscar uma alternativa, que são as instituições privadas, através das instituições confessionais e não confessionais, cujo crescimento é significativo. Após essas considerações, na

seção seguinte, parte-se para o estudo sob a ótica da contribuição das universidades comunitárias e públicas e o crescimento da educação e instituições de ensino superior no país.

3 A CONTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS E PÚBLICAS: O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A educação desempenha papel norteador e central, possibilitando o crescimento e o desenvolvimento, tanto sob a ótica econômica quanto social. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) se destacam entre as muitas instituições envolvidas no processo de crescimento e desenvolvimento econômico regional. Nesse sentido, considerando que as IES, contribuem para formação de mão de obra qualificada, no desenvolvimento de novas habilidades e de novas ideias, torna-se clara sua importância, conforme apontado no processo de desenvolvimento econômico regional, crescimento da produtividade e geração de inovação (Câmara; Caldarelli, 2014).

O crescimento da educação e econômico tenha sido uma questão muito discutida contemporaneamente e diversas universidades do pensamento econômico tenham tentado teorizá-lo com análises e proposições, não há, e muito longe está de haver, um consenso sobre o seu conceito. Pois, este é tratado de formas diferentes entre as escolas modernas, levando frequentemente a noções equivocadas sobre o seu significado.

Portanto, não há uma teoria única, são várias teorias de crescimento: neoclássica, institucionalista, neoshumpeteriana, evolucionária, minskyana, pos-keynesiana, marxista, etc. O desenvolvimento também pode ser entendido sob diferentes óticas, considerando tanto aspectos mais econômicos como questões relativas ao

bem-estar humano (Câmara; Caldarelli, 2014).

Por exemplo, na visão neoclássica o crescimento das universidades e econômico é uma relação causal e não um processo, medido por variações quantitativas no produto per capita, ou de forma similar. Diante disso, a teoria neoclássica não considera a mudança na economia, seu movimento, sua mutação. Os seus modelos de estabilidade, sincronia e bons fundamentos foram impostos de forma muito forte, transformando-se na visão tradicional, supondo trajetórias predeterminadas (Câmara; Caldarelli, 2014).

Conforme os diferentes modelos tradicionais de crescimento exógeno que não contemplam as mudanças existentes entre os países, a teoria econômica deve considerar simultaneamente o processo de mudança técnica e a eficiência dinâmica das universidades e instituições do mercado de trabalho, requisitos para o crescimento e o desenvolvimento econômico. Posto que, os modelos tradicionais não conseguem tratar de diferenças, pois consideram as homogeneidades, não incorporando nas especificidades (Boyer, 2013).

Ademais, as universidades e as instituições de ensino se destacam na promoção do desenvolvimento econômico local e nacional, a partir desta interação com as empresas na busca de inovações, o que é facilitado por meio dos parques tecnológicos, das incubadoras e escritórios de transferência de tecnologia e de registro de patentes, também denominados de redes colaborativas. As universidades comunitárias e privadas como peculiaridade regional é reconhecida pela importância das IES na qualificação da mão de obra, no desenvolvimento de novas ideias e habilidades o que contribui para surgimento de inovações, aumento na produtividade e desenvolvimento econômico (Câmara; Caldarelli, 2014).

Tecendo sobre a historicidade e a importância das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) têm sua origem no Brasil, nas escolas comunitárias surgidas junto com os imigrantes europeus no século passado. Além de sua herança cultural, os imigrantes também enfrentaram déficits em serviços básicos e indispensáveis à comunidade como educação, saúde, transportes e cultura, embora não sejam instituições estatais, as ICES não têm fins lucrativos, além de possuírem gestão democrática e participativa (Schmidt, 2010).

Também, para se captar o conceito de universidade comunitária, o primeiro passo a ser dado é colocá-la dentro de um contexto histórico, cultural e econômico. O segundo é vê-la também como imagem concreta, respeitando a construção e a sedimentação de cada entidade que assim se autodenomina. A universidade comunitária é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu art. 20, pelo seu poder instituidor, ou seja, pela caracterização de ser instituída por um grupo de pessoas físicas e jurídicas e que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade, como se mencionou na citação da lei, anteriormente (Vanucchi, 2013).

Nesse contexto, em 26 de julho de 1995 foi criada a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias- ABRUC, que, muito embora tenha repetido a disposição da Lei de Diretrizes e Bases na Educação, trouxe em seu Estatuto 12 requisitos para que a mantenedora pudesse se enquadrar como universidade comunitária. Para, o ingresso e permanência de uma Instituição de Ensino Superior na ABRUC, é necessário também que a sua mantenedora preencha cumulativamente os seguintes requisitos: estar legitimamente constituída no país, sob a forma de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil; pertencer o seu patrimônio a uma comunidade, sem dependência do poder público, de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos; aplicar

integralmente no território nacional suas rendas, recursos de qualquer espécie e eventual resultado operacional, na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais (Brasil, 1995).

Também, não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto; não privilegiar seus integrantes, associados, membros, participantes, instituidores ou filiados, na prestação de seus serviços; ter como instância máxima uma Assembleia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida; ter o controle da administração da gestão financeira de todos os seus recursos através de organismos com participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também através do Ministério Público (Brasil, 1995).

Outros requisitos não remunerar seus dirigentes, integrantes, membros, participantes, instituidores ou filiados, com salários, vantagens, dividendos, bonificações ou parcelas de seu patrimônio, quando no desempenho de suas funções estatutárias, nada impedindo, entretanto, que eles recebam por seu trabalho, no exercício de funções docentes ou administrativas, nas instituições mantidas; destinar, em caso de dissolução ou extinção da entidade, o patrimônio remanescente a uma entidade pública com finalidades similares; ser reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual ou Municipal; manter sempre presente sua objetiva social considerada a natureza e o interesse público de suas atividades; zelar para que o seu patrimônio e suas atividades estejam vinculados diretamente aos seus objetivos e funções (Brasil, 1995).

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) são as organizações da sociedade civil brasileira, que possuem, cumulativamente, as seguintes características: estão constituídas na forma de associação ou

fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; possuem transparência administrativa; e preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere (Schmidt, 2010). Nesse contexto,

As ICES são uma forma de instituição de ensino peculiar possui gestão de conselho comunitária, com representantes de diversos segmentos da sociedade civil local ou regional e em geral estão vinculadas a associações, igrejas e outras instituições, podendo ou não ser confessionais (mantidas por associações religiosas). Por não possuírem fins lucrativos, reinvestem suas receitas de forma a manter sua atividade, tendo sempre um compromisso social com as necessidades da região onde está situada. Embora sejam privadas, não possuem características comuns de instituições empresariais desta denominação, mas também não podem ser classificadas estritamente como públicas (Vanucchi, 2013, p. 56).

O que se torna inevitável a relação e a preocupação das instituições com o desenvolvimento e o crescimento da região onde estão localizadas, oferecendo serviços onde nem o setor público e nem o setor privado possuem interesse. Também, buscam desde a origem excelência na qualidade de ensino e na prestação de serviços, espelhando-se muitas vezes em modelos de universidades públicas.

Diante de um embate que surge quando se trata da denominação universitária é: pública ou privada?

[...] dentro do sistema de ensino superior do país, a universidade

comunitária representa um modelo alternativo, ou seja, ela não é nem pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial. É pública não estatal (Vanucchi, 2013, p. 30).

Apesar disso, essa definição não transparece com clareza para a Sociedade e outra via de identificação da universidade comunitária é seu próprio nome e as disposições contidas em seus estatutos e regimentos, os quais disporão acerca do ideário comunitário, comprometimento ético, social e político.

A universidade comunitária, enfim, se identifica pela sua gestão participativa e democrática, vivenciada em reuniões periódicas, nas quais se elaboram se discutem e se revisam não apenas o seu plano de desenvolvimento institucional, mas também o orçamento e a sua fiel execução, com a contribuição da reitoria, dos diretores de faculdade, dos chefes de departamento, dos coordenadores de curso, dos professores, dos funcionários, da representação estudantil e da comunidade externa [...] Universidade comunitária é uma universidade sem fins lucrativos, pertence a uma comunidade e dirigida por representantes dessa comunidade, comprometidos com o desenvolvimento dela (Vanucchi, 2013, p. 37).

Os termos comunidade e comunitário tem caráter polissêmico,

destaca nas histórias brasileiras várias iniciativas de caráter comunitário, todas com auto referência ao interesse coletivo e o não pertencimento à esfera estatal (Schmidt, 2010, p. 9).

As ICES são criadas e mantidas pelas comunidades, orientadas para as necessidades da coletividade, prestadoras de serviços de interesse público na área social como educação, saúde e assistência social e sem

pertencer à esfera estatal, elas reúnem condições para proporcionar ao país relevantes contribuições ao compartilhar com o Estado e com as organizações da sociedade civil a

tarefa de oferecer serviços públicos de qualidade (Schmidt, 2010, p. 10).

No Brasil ainda existem entraves para o melhor aproveitamento do potencial que as ICES possuem, devido à cultura política existente, visto que a sociedade e os meios políticos ainda se orientam pela dicotomia público/privado. Assim, não se tem claro o conceito sobre o que são as instituições comunitárias, como se diferenciam das instituições privadas e no que se assemelham a instituições públicas (Vanucchi, 2013). Assim sendo,

Esta variedade de sentidos é percebida no Brasil ao longo das experiências históricas: escolas e universidades confessionais, escolas comunitárias de imigrantes, comunidade desenvolvidas, campanha nacional de escolas da comunidade, escolas comunitárias (re) criadas por mobilização popular e universidades comunitárias regionais. Esta última experiência é a que interessa mais especificamente a este estudo. Embora denominada "universidades", incluem também centros universitários com características similares (Schmidt, 2010, p. 15).

As universidades comunitárias regionais se originam principalmente na região sul, com destaque aos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, o que reforça a grande importância que estas representam nestes estados, surgem de um déficit local percebido na área de educação superior, principalmente nas regiões do interior dos estados, onde não havia a atuação deste e/ou da sociedade civil. No Rio Grande do Sul, por exemplo, tem grande relação com a imigração, principalmente alemã e italiana, que se organiza e desenvolve ações comunitárias, de forma a suprir as regiões com serviços públicos (Schmidt, 2010).

Diante da importância das universidades comunitárias para o desenvolvimento das regiões, e conseqüentemente para os reflexos em todo o território nacional, suas características mais específicas no Sul do país são as que possuem características

mais claras do público não estatal, posto que: a) surgem impulsionadas por organizações da sociedade civil e poder público do local em que estão instaladas; b) possuem lucros reinvestidos na própria universidade, não tendo orientação para a maximização do lucro; c) possuem grande interação na comunidade local; d) têm representantes de diversos segmentos da comunidade acadêmica professores, estudantes e técnicos administrativos e comunidade regional, atuando em seus órgãos deliberativos; e) os professores dirigem as instituições após serem eleitos por comunidade acadêmica e local; f) a mantenedora tem forma jurídica denominada fundação de direito privado de associação ou de sociedade civil; g) o patrimônio é destinado a instituição semelhante em caso de encerramento das atividades (Schmidt, 2010).

Desta forma, após essas considerações, no tópico seguinte, almeja-se trabalhar especificamente a necessidade de uma educação pautada na perspectiva de gênero para que seja ressignificada a condição atual e histórica do Brasil, a fim de atingir uma sociedade mais equânime.

4 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E COM PERSPECTIVA DE GÊNERO

De acordo com Freire (1994), o ser humano tende à educação, sendo que o seu sentido transcorre da incompletude dos seres humanos. Assim sendo, transformar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, “na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante” (Freire, 1994, p. 184).

No Brasil, no período colonial, a educação disponibilizada pela Companhia de Jesus, por meio dos padres jesuítas, era reservada somente ao sexo masculino. A educação feminina esteve compelida aos cuidados da casa, dos filhos, do marido.

Durante os 322 anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação era remetida aos filhos homens dos colonos e indígenas. Dessa forma, os colonos eram responsáveis pelos negócios de seus pais, ou entravam para a Companhia de Jesus. E as mulheres, ricas ou pobres, brancas, negras escravas e as indígenas não tinham acesso à leitura e a escrita (Ribeiro, 2000).

A leitura e a escrita dependiam de um mínimo de educação formal, o que também poderia ser feito, no caso das mulheres, em casa ou em ambiente de clausura, como nos conventos. Alguns documentos sobre a educação feminina do período colonial, elaborados pelo bispo Azeredo Coutinho para dois conventos pernambucanos (1798), indicam que às meninas eram ensinados “[...] os princípios da religião, a fim de protegê-las dos ‘defeitos ordinários do seu sexo’” (Del Priore, 2004, p. 41). Em continuidade, a autora esclarece:

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as afinal hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática da sedução, do encanto (Del Priore, 2004, p. 41-42)

Cabe destacar que

a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Padre Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas

mulheres e ler e escrever (Ribeiro, 2000, p. 80).

Sendo assim, as relações de poder entre indígenas acompanhavam lógicas distintas, diferente do modelo colonizador que tanto subjugava as mulheres. O Padre escreveu à Dona Catarina, Rainha de Portugal, solicitando consentimento para letrar as mulheres, mas, apesar disso, a Rainha rejeitou a iniciativa, considerando-a de ousadia e de “consequências nefastas” (Ribeiro, 2000, p. 81).

Como visto, as mulheres foram afastadas da educação, o que fortaleceu o silenciamento das mesmas sobre os seus próprios direitos e reivindicações. As primeiras mulheres que foram alcançando determinados graus de instrução foram mulheres burguesas e de elite que, embora fossem educadas, ainda tinham suas atividades principais pertencentes à esfera do espaço privado, sendo-lhes negada a esfera pública e a cidadania política. Embora muitas filhas de fazendeiros, por exemplo, fossem educadas em casa e minimamente letradas, continuavam com a função principal de exercer o matrimônio, contrariamente ao que acontecia aos filhos homens, educados em escolas particulares dirigidas por padres. Grande parte dessas mulheres aprendeu apenas a escrever seu nome, a bordar, fazer crochê e costura, enquanto filhos homens

[...] liam Cícero, em latim, ou Virgílio, recebiam noções de grego e do pensamento de Platão e Aristóteles, aprendiam ciências naturais, filosofia, geografia e francês (Del Priore, 2004, p. 63).

Isso interferiu, inclusive, em seus direitos civis, pois, sem uma alfabetização adequada, precisavam que os homens sempre estivessem à frente dos negócios, por não possuírem condições de fazê-lo.

Conforme Del Priore, nos processos de inventário, as mulheres passavam por muitas apreensões, pois, não podendo expressar-se por escrito, “[...] tiveram de depender de outros para fazer solicitações,

negociar ou lutar por seus bens e de seus filhos” (Del Priore, 2004, p. 101), o que também gerou muitas perdas e danos, em virtude de pessoas más intencionadas.

Foi no século XIX que muitas mulheres passaram a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. No Brasil, a educadora e escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta (pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha) é considerada a precursora dos preceitos de igualdade e emancipação da mulher. A autora era republicana e abolicionista, escrevendo suas ideias, principalmente em jornais, mas também publicou alguns livros. O livro Direitos das mulheres e injustiça dos homens traz ideias para enfrentar os preconceitos da sociedade patriarcal brasileira, reivindicando igualdade e educação para as mulheres (Del Priore, 2004).

Como visto, as mulheres foram desprezadas da maior parte dos direitos políticos e sociais e o seu lugar social, por séculos, foi a esfera privada e não a pública. Somente com a movimentação e reivindicação das próprias mulheres, os cenários foram se transformando, até o contexto atual. Embora muitas conquistas possam ser comemoradas, ainda persiste a exclusão das mulheres e o silenciamento de suas vozes. Para Gebara (2000), com escassas histórias escritas pelas mulheres, ao decorrer do tempo, o conhecimento passou a ser totalmente ponderado pelos homens. Desse modo, a autora reconhece que

um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres não é apenas um conhecimento limitado e parcial, mas um conhecimento que mantém um caráter de exclusão” (Gebara, 2000, p. 117).

Por isso, a contribuição do feminismo na reivindicação de direitos, principalmente no que se refere à oportunidade de uma educação igualitária, se mostrou crucial, tendo em vista que estudar gênero e suas diversos reflexos fazem parte de uma educação que considera que as mulheres têm um papel

importante na construção do conhecimento. O feminismo, como corrente intelectual, em suas diversas vertentes, estabelece a militância pela igualdade de gênero com a verificação relativa às causas e aos mecanismos de propagação masculina.

Louro (2009) explica que o gênero foi um conceito elaborado para questionar a naturalização das diferenças sexuais em distintos espaços de disputa. Além do mais, ele não se restringe somente aos papéis manifestados por mulheres e homens nas sociedades, mas diz respeito também, às relações de poder que estão atribuídas entre feminino e masculino. Já o conceito de sexualidade, por seu lado, relaciona-se à forma como os sujeitos manifestam seus prazeres e desejos na relação com os demais e com o seu próprio corpo. Estas duas percepções são de suma importância para a compreensão do que realmente significa a educação com perspectiva de gênero, pois, embora muitos avanços no campo teórico tenham se estabelecido, a sociedade de massas apresenta, ainda, muitas inverdades quanto a esta categoria, insistindo que ela incentivaria uma sexualização, quando na verdade, ela busca o enfrentamento da desigualdade e o incentivo ao respeito aos diferentes sujeitos, independentemente de sua orientação.

A percepção de gênero indica que a construção do sujeito como mulher, como homem, ou como pertencente a qualquer categoria não binária, sucede de distintas formas nas sociedades, em um determinado tempo histórico, geográfico e cultural. Ao compreender as relações de gênero como parte característica de uma sociedade é possível perceber a construção do indivíduo não é linear, ao contrário, é contínua e dinâmica. Por conta disso, necessita ser discutido, reinterpretado e problematizado dentro delas.

E para que a educação possa estar em consonância com os preceitos feministas de emancipação dos diferentes

grupos, de enfrentamento da violência e de denúncia das desigualdades, são indispensáveis que sejam adotadas epistemologias que reflitam a partir das margens, das/os excluídas/os e dos/as invisibilizados. Santos e Meneses (2009) indicam a necessidade improrrogável de um conhecimento ordenado a reconhecer e aprender a existência epistemológica do Sul. Conforme o autor, no Sul, é desenvolvido conhecimentos não reconhecidos tradicionalmente, de forma hegemônica. Segundo Santos e Meneses (2009, p. 11), “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido” ainda fundamenta o conhecimento, desconsiderando mulheres, trabalhadores, afrodescendentes e indígenas (Santos; Meneses, 2009). Esses excluídos e excluídas estão, ainda, no conjunto de regiões e países submetidos ao colonialismo europeu, o que indica que os povos colonizados são ainda mais precarizados em relação a uma educação emancipatória, que esteja atenta às desigualdades sociais, culturais e étnico-raciais.

Em virtude dessas ausências no processo educacional, os sujeitos mais vulneráveis ainda são as mulheres, de determinada sexualidade, classe, etnia, nacionalidade, grupo religioso, etc. Essas múltiplas identidades não podem, sobretudo, ser percebidas como se fossem camadas que se antepõem umas às outras, como se o indivíduo fosse construído “somando-as” ou agregando-as. Em lugar disso, é preciso perceber que elas se influenciam mutuamente, se vinculam, podem ser controversas, provocam diferentes posições (Louro, 2020). Nesse contexto, são ainda mais intensificadas as relações de poder, de dominação de um grupo por outro, ensejando que sejam definidos mecanismos que possam reverter esse processo de dominação, estando à educação na base estrutural da transformação social.

Dessa forma, é necessário que seja instituído o debate acerca das

vulnerabilidades desses grupos oprimidos, desde a educação básica de ensino, para que possa ser possível uma transformação de hábitos e costumes incompatíveis com a tradição dos direitos humanos. Especificamente em relação as mulheres, trabalhar com a discrepância de gênero, de forma a impedir ou descontinuar as relações de poder estruturalmente estabelecidas, é fundamental para que haja o enfrentamento da violência a que são constantemente submetidas.

Mas para que possam ser pensadas alternativas capazes de transformar a sociedade, a educação deve voltar-se para a libertação e emancipação e

os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pesquisa engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos (hooks, 2013, p. 19).

De fato, o processo de transformação social depende do engajamento e do compromisso dos alunos em sala de aula, mas deve ser também “[...] um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (hooks, 2013, p. 20). A autora defende uma nova abordagem da educação, voltada para o ensino da transgressão de barreiras raciais, sexuais, de classe, etc., com o intuito do alcance da liberdade. Para realizar essa abordagem, Hooks (2013) traz a concepção de uma pedagogia engajada, debatendo a influência do colonialismo na educação, além da necessidade de se pensar de forma crítica e interseccional para construir um ensino radicalmente democrático.

A experiência de bell hooks na docência foi fundamental para o seu estudo acerca de formas alternativas de pensar o ensino. A autora defende que na sala de aula, alguns fatores devem ser considerados, tendo em vista que o entusiasmo depende do interesse pelos outros, pela oitiva de suas vozes e reconhecimento de suas presenças. À luz disso, uma pedagogia radical precisa estar

voltada ao reconhecimento de todos os sujeitos, tendo em vista que nos moldes tradicionais – forma conservadora em que os sujeitos se acostumaram a ter/ver o aprendizado – os alunos acham necessária apenas a presença dos professores, invisibilizando as demais identidades (hooks, 2013).

As práticas pedagógicas de hooks partem da ideia de que a sala de aula é um campo de possibilidades, em que os professores atuam em prol da liberdade e da criatividade, encarando a realidade dos seus alunos ao passo que também buscam, concomitantemente, transgredir e quebrar fronteiras impostas. Dessa forma, suas propostas pedagógicas nascem da comunhão entre “as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (Hooks, 2013, p. 20). Por este viés, essas práticas na educação possibilitam que sejam analisados, de forma contundente, os sistemas de dominação que ainda persistem e acabam legitimando as desigualdades, diante de uma parcialidade que beneficia apenas as classes e grupos dominantes, mas não as populações oprimidas. Essa abordagem é de grande relevância, principalmente quando se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social, pois é possível transformar a experiência de ensino em sala de aula, de modo que o professor pense em estratégias coletivas para ampliar as poucas possibilidades existentes para esses grupos sociais.

A educação com perspectiva de gênero, que trabalhe conjuntamente questões transversais como a pluralidade cultural, questões étnico-raciais, relações de poder e diferenças sociais, etc., são capazes de traçar novos meios de se pensar a educação, principalmente no que se refere à quebra dos paradigmas de dominação, mantidos por um sistema capitalista-racista-patriarcal, que busca formar cidadãos que reproduzam as desigualdades já existentes. Propõe-se, portanto, uma transformação no

aprendizado, que incentive o pensamento crítico e que aumente as possibilidades, principalmente para os sujeitos em vulnerabilidade, o que é, indiscutivelmente, uma forma inovadora e libertadora de se pensar na educação e de proporcionar, também, a emancipação das mulheres.

5 CONCLUSÃO

As universidades ocupam papel indispensável ao desenvolvimento regional e nacional de uma comunidade, pois são responsáveis pela constituição de massa crítica e fortalecimento de instituições da sociedade civil. Dessa forma, a resposta para a problemática dessa pesquisa indica que as universidades comunitárias e públicas são os anseios das populações, em que pese para uma educação mais libertadora.

Com destaque, as questões de gênero, pois não restam dúvidas que os modelos universitários estão passando por profundas e dinâmicas transformações. É notório considerar a finalidade das universidades para a sociedade, pois estes modelos precisam ser reestruturados, principalmente nas questões de gênero.

Ao invés das universidades se constituírem em espaços democráticos e neutros, atualmente, elas ainda se apresentam como locais de disputas, de imposições, de exclusões, muitas vezes que aceitam normas que dialogam determinadas formas de evidenciar distinções e preconceitos. Portanto, se torna indispensável levar para o campo da educação novas formas de se pensar o ensino, por meio de questionamentos e reflexões acerca das temáticas que se articulam entre gênero e sexualidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior. Brasília, DF: ABRUC, 1995.

Disponível em: <http://www.abruc.org.br/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília, df: MEC, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BOYER, Robert. **Instituições trabalhistas e crescimento econômico**: uma pesquisa e regulador abordagem. Labour: Oxford, 2013.

CAMARA, Maria Regina Gabardo; CALDARELLI, Carlos Eduardo. **Universidades estaduais paranaenses**: desenvolvimento regional e qualificação da mão de obra. Londrina: Midiograf, 2014.

CUNHA, Luiz. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**. União da Vitória: Uniporto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro, 1994.

FREITAG, Bárbara. **A universidade em destaque**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2017.

GEBARA, Ivone. **Epistemologia, violência, sexualidade**: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva

pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. **A parquizalização do ensino superior**: classe média e sistemas educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

ROMANELLI, Roberto. **História da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Edupf, 1998.

SCHMIDT, João Pedro. O Comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/articloe/view/332>. Acesso em: 10 maio 2024.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2000.

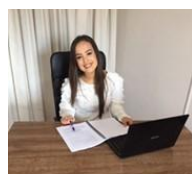
SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**: o que é como se faz. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013.



MARLI MARLENE MORAES DA COSTA

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com pós-doutoramento em Direito pela Universidade de Burgos - Espanha, com bolsa CAPES. Professora da Graduação e da Pós-Graduação Lato Sensu em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC e do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da UNISC. Coordenadora do Grupo de Estudos Direito, Cidadania e Políticas Públicas do PPGD da UNISC. MBA em Gestão da Aprendizagem e Modelos Híbridos de Educação. Especialista em Direito Privado. Psicóloga com Especialização em Terapia Familiar.



ETYANE GOULART SOARES

Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito- Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Conceito Capes 5, na Linha de Pesquisa Diversidade e Políticas Públicas com Bolsa CAPES modalidade II (2021). Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ (2021). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Futura (2020). Graduada em Direito (2014 - 2018) na Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ.