



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

CLICIE APARECIDA PEREIRA LOURENÇO

SENTIDOS DA IGUALDADE DE GÊNERO PARA A JUVENTUDE
UNIVERSITÁRIA: Contribuições para Educação em Direitos Humanos

Belo Horizonte

2014

CLICIE APARECIDA PEREIRA LOURENÇO

**SENTIDOS DA IGUALDADE DE GÊNERO PARA A JUVENTUDE
UNIVERSITÁRIA: Contribuições para Educação em Direitos Humanos**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento Local

Orientadora: Dr^a. Maria Lúcia Miranda Afonso

Belo Horizonte

2014

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

AGRADECIMENTOS

À Deus pela presença e providência constante em minha vida.

Ao meu marido, Jesmar César da Silva, pelo amor incondicional, disponibilidade e torcida.

À Manuela, minha filha muito amada, cuja presença me faz desejar ser uma mulher melhor a cada dia.

À minha mãe, Cleusa Pereira Lourenço, pela dedicação, amor e apoio.

Ao meu pai, Gelson Rubens Santana Lourenço, pela confiança, incentivo e apoio.

À minha avó Madalena, pelo carinho, zelo e alegria de sempre.

À minha sogra Ernestina e meu sogro Jesus, pelo carinho, atenção e apoio.

À minha orientadora, Dr^a. Maria Lúcia Miranda Afonso, pela generosidade, sensibilidade e confiança.

Aos meus queridos irmãos, Diógenes e Raquel, pela amizade, cumplicidade e carinho.

Aos amigos, amigas, cunhado e cunhadas, pela compreensão, carinho e presença de sempre.

Às professoras, ao professor e aos colegas do Mestrado, pelas contribuições inestimáveis.

Aos médicos, Bernardo Almeida Campos e Renato Rocha Lage, que realizaram as cirurgias da Manuela neste ínterim, pela competência, dedicação e pelo cuidado conosco.

Aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e confiança.

A todos que fazem parte da minha história e do caminho que percorri até aqui, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

A pesquisa constitui um recorte da pesquisa “Gestão Social do Amanhã: Juventude Universitária, Cidadania e Direitos Humanos” que visa estudar os sentidos atribuídos à cidadania e aos direitos humanos, com ênfase nos direitos civis e sociais, pelos jovens universitários em Minas Gerais. A pesquisa focaliza especificamente os sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa atribuem ao direito à igualdade de gênero. A metodologia proposta é qualitativo-quantitativa. Será realizada a análise dos dados da primeira fase da pesquisa matriz, que consiste na aplicação de *survey*, em especial, daqueles relativos à igualdade de gênero. Os resultados da pesquisa incluem o conhecimento dos sentidos e significados que a atual juventude universitária em Minas Gerais atribui ao direito civil à igualdade de gênero em comparação aos significados instituídos no Plano Nacional de Políticas para Mulheres e na Lei Maria da Penha. A contribuição técnica inclui a elaboração de um conjunto de estratégias metodológicas para a inserção da Educação em Direitos Humanos no ensino superior, com ênfase no fortalecimento da cultura de igualdade de gênero.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos, igualdade de gênero, juventude universitária, Gestão Social

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
CELIM - Centro de Liderança para Mulheres
CF - Constituição Federal
CLADEM - Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPM - Conferência Nacional de Políticas para Mulheres
DDM - Delegacias de Defesa da Mulher
DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDG - Índice de Desigualdade de Gênero
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHAD - Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
IES - Instituições de Ensino Superior
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPM - Índice de Pobreza Multidimensional
JECRIM - Juizados Especiais Criminais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTB - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC - Ministério da Educação
MJ - Ministério da Justiça
ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIP - Oficinas de Intervenção Psicossocial
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - Plano Plurianual
RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano
SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEPM - Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família.....

Gráfico 2 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: Se as mulheres quiserem ter direitos de cidadania, elas precisam se portar de maneira decente em relação à sexualidade.....

Gráfico 3 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: As mulheres usam a reivindicação por igualdade de direitos como um disfarce para ter mais privilégio.....

Gráfico 4 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: A mulher deve ser a principal responsável por executar ou delegar a execução das tarefas domésticas em sua família.....

Gráfico 5 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.....

Gráfico 6 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso de todas as mulheres à renda (monetária).....

Gráfico 7 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica.....

Gráfico 8 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: Um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente a sua esposa.....

LISTA DE TABELAS

1. Sentidos atribuídos pelos jovens universitários sobre a igualdade de gênero entre homens e mulheres na sociedade. Frequência simples para o total da amostra.....
2. Sentidos atribuídos pelos jovens universitários à responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres na sociedade. Frequência simples para o total da amostra.....
3. Sentidos atribuídos pelos jovens universitários sobre a igualdade de gênero entre homens e mulheres na sociedade. Frequência aglutinada de respostas.....
4. Sentidos atribuídos pelos jovens universitários à responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres na sociedade. Frequência aglutinada de respostas.....
5. Posicionamentos dos sujeitos de pesquisa em relação à Lei Maria da Penha, distribuídos por sexo.....
6. Posicionamento dos sujeitos de pesquisa diante da Lei Maria da Penha, segundo religião.....

CAPÍTULO 1

DISCUSSÃO TEÓRICA

Introdução

A presente dissertação constitui um recorte da pesquisa iniciada em 2013, coordenada pela Dr^a. Maria Lúcia Miranda Afonso¹, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), do Centro Universitário UNA, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Universidade Federal de São João Del Rei, aprovada pelo CEP-UNA com o número de CAAE: 02032812.9.0000.5098, aqui designada pesquisa matriz. Intitulada 'Gestão Social do Amanhã: Juventude Universitária, Cidadania e Direitos Humanos', pretende analisar os sentidos e significados que a juventude universitária, em Minas Gerais, atribui aos direitos humanos e de cidadania, com ênfase nos direitos civis e sociais, bem como analisar os processos implicados na formação de uma atitude de defesa desses direitos (AFONSO; ABADE, 2013).

Já a presente pesquisa focaliza especificamente os sentidos e significados que a juventude universitária em Minas Gerais atribui direito à igualdade de gênero. Não se trata de pesquisar as posições dos jovens diante de uma igualdade abstrata, mas de tentar apreender como sustentam ou repudiam a igualdade tal como definida nos estatutos legais. A partir da análise desses sentidos e significados, em comparação aos princípios orientadores do Plano Nacional de Políticas para Mulheres e outros estatutos legais, em especial, a Lei Maria da Penha, a pesquisa pretende propor um conjunto de estratégias metodológicas para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior, tendo como referência a promoção da igualdade de gênero e da cidadania, bem como a construção de tecnologias sociais que possam contribuir para o fortalecimento de uma cultura de direitos. Para tanto, o estudo realizado se dedica à discussão teórica sobre gênero, políticas públicas, educação em direitos humanos e juventude e participação; apontando conceitos, discutindo

¹A equipe de pesquisadores é constituída, além da coordenadora, Professora Maria Lúcia Miranda Afonso, pelos Professores Maria Ignez Costa Moreira (PUC-MG), Marcos Vieira Silva (UFSJ), Matilde Meire Miranda Cadete (UNA) e Flávia Lemos Abade (UNA).

concepções e argumentos que fundamentam a pesquisa, trazendo sua contribuição específica e original para a pesquisa matriz.

A discussão se inicia por um mapeamento das contribuições dos (1) estudos de gênero, na busca por aporte teórico que sustente as reflexões no sentido da promoção da igualdade. Daí percorre-se a temática das (2) políticas de gênero: apontando influências internacionais e a questão de gênero no contexto brasileiro, passando pelo processo de criação da política brasileira para a igualdade de gênero até a promulgação da Lei Maria da Penha. Em seguida, toma lugar a reflexão sobre a (3) igualdade de gênero e a defesa dos direitos humanos, no contexto da educação em direitos humanos. Mediante a análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, busca-se compreender o compromisso da educação superior nesta área. Enfim, considerando a pluralidade da condição juvenil, inicia-se a discussão sobre (4) juventude e participação política, social e cultural, por entender que a juventude universitária se coloca como um grupo social com maior acesso aos processos de participação na sociedade, e que a educação em direitos humanos pode fundamentar esta participação.

Os Estudos de Gênero

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), responsável pela elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publica anualmente o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Conforme material de apoio do RDH (2013), o IDH: “é uma medida sintética criada para avaliar o progresso de longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um padrão decente de vida” (PNUD, 2013, p.1).

O referido índice possui o mérito de ampliar e fomentar o debate acerca das realidades sociais, se tornando uma referência mundial e indicador chave dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ODM). Contudo, o IDH mascara a desigualdade na distribuição do desenvolvimento humano no universo da população. Em função disso, desde 2010 novas metodologias foram incorporadas para seu cálculo e inseridos indicadores complementares:

Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD), Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) e Índice de Pobreza Multidimensional (IPM).

Dentro do escopo da pesquisa, atenta-se para o IDG. Este índice complementar ao IDH aponta a perda no desenvolvimento humano em razão das desigualdades entre as conquistas de mulheres e homens considerando três dimensões: saúde reprodutiva, empoderamento e atividade econômica. A saúde reprodutiva é mensurada pelas taxas de mortalidade materna e de fertilidade entre adolescentes; o empoderamento é verificado pela ocupação de assentos parlamentares e obtenção de educação secundária ou superior por homens e mulheres; e a atividade econômica é determinada pela proporção da participação feminina e masculina no mercado de trabalho.

Embora o IDH do Brasil para 2012 foi classificado como desenvolvimento humano alto, alcançando 0,730 e sua posição entre os 187 países é de 85. O IDG do Brasil para 2012 tem um valor de 0,447, na 85ª posição em comparação aos 148 países analisados. A realidade que corresponde a este índice indicava que para cada 100.000 nascidos vivos, 56 mulheres morrem de causas relativas à gravidez e a taxa de fertilidade entre adolescentes é de 76 nascimentos por 1000 nascidos vivos; 9,6% dos assentos parlamentares são ocupados por mulheres embora 50,5% das mulheres adultas alcançaram educação secundária ou superior em comparação a 48,5% dos homens; e ainda a participação feminina no mercado de trabalho corresponde a 59,6% em comparação a 80,8% para os homens. (PNUD, 2013).

Para compreender esta realidade e defendendo a relação entre a garantia de maiores condições de igualdade para as mulheres e melhores índices de desenvolvimento, a pesquisa recorre aos estudos de gênero e feministas. De início, será traçado um breve histórico para contextualizar o percurso do movimento, das demandas das mulheres e do desenvolvimento do pensamento feminista.

No final do século XIX e início do século XX, o movimento de mulheres ganha evidência no cenário político mundial pela crítica acerca da naturalização das diferenças sexuais, pela luta contra a dominação masculina e pela igualdade

entre homens e mulheres (LOURO *apud* MARTINS, 2012). Denominado primeira onda do feminismo, os esforços do movimento se concentraram na conquista do acesso ao voto pelas mulheres, também conhecido por sufrágio. Buscava-se a afirmação da igualdade política entre os sexos, reivindicando ainda cidadania política, acesso à educação dentre outros direitos que alteravam instituições e relações patriarcais (MATOS, 2008; COELHO, 2009).

A partir da Segunda Guerra Mundial, o movimento de mulheres prioriza a luta pelo direito ao corpo, pelo prazer e contra a subordinação das mulheres pelos homens, inaugurando a segunda onda do feminismo (PEDRO, 2005). Com o slogan “O pessoal é político!”, as mulheres indicavam que as questões do âmbito privado requerem resoluções políticas, inaugurando uma crítica contundente à instituição familiar (ELEY; PATEMAN *apud* COELHO, 2009).

Na década de 1960, inúmeros movimentos sociais se manifestaram contra os mecanismos de opressão e segregação social em todo o mundo, influenciando a emergência de novas perspectivas críticas. Ao mesmo tempo, o acesso de algumas mulheres a universidade estimulou questionamentos acadêmicos e políticos, impulsionando o movimento de mulheres, denominado, posteriormente, feminismo (LOURO; GUEDES *apud* MARTINS, 2012).

Embora, provocasse grande desconforto em instituições sociais fortemente arraigadas, a crítica feminista ainda se encontrava vinculada a uma perspectiva binária, circunscrita aos estereótipos de homens e mulheres (SCOTT; VAZQUES *apud* MARTINS, 2012). Em função da dicotomização presente na crítica feminista, os homens eram excluídos da pauta das discussões por serem interpretados como uma ameaça à autonomia e à liberdade das mulheres (CÁCERES *apud* MARTINS, 2012). Dentro do próprio movimento, emergiram então posicionamentos de mulheres negras, pobres e de diversificada orientação sexual, explicitando um contingente significativo de mulheres fora dos padrões estereotipados (LOURO *apud* MARTINS, 2012). Com ênfase na diversidade entre as mulheres, nasce a concepção de gênero, estabelecendo um divisor de águas na crítica feminista (MATOS, 2008; PEDRO, 2005).

A partir daí, há um esforço permanente das feministas junto ao Estado para que o conceito de gênero ganhe centralidade na construção de políticas públicas, por tratar-se de uma perspectiva emancipatória comprometida com transformações sociais e atenta à forma como as políticas afetam a vida de diferentes mulheres diferentemente (BANDEIRA, 2005).

A partir da década de 1980, sob uma perspectiva pós-estruturalista no campo acadêmico das ciências humanas e sociais, o próprio conceito de gênero passa a ser problematizado pelos estudos feministas, com ênfase em seu caráter discursivo, inaugurando uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero. Estes estudos propõem uma análise explícita da subordinação feminina e uma crítica aos binarismos impostos pela cultura patriarcal, que fundamentam as desigualdades (MATOS, 2008).

O conceito de gênero, originalmente cunhado pelas feministas pela necessidade de distinguir a dimensão biológica da diferenciação sexual da dimensão subjetiva e cultural dos papéis estabelecidos para homens e mulheres, passa a representar uma categoria útil para a análise histórica (SCOTT, 1990; MATOS, 2008; COELHO, 2009). Neste sentido, gênero refere-se à organização social em torno das diferenças sexuais, resultante de uma construção sócio-histórica de relações desiguais de poder, cuja subordinação feminina é imposta por meios institucionais, educacionais e sociais (TEDESCHI, 2010).

Nesta direção, Butler aponta, para além do potencial de análise histórica do conceito, sua condição mesma de produzir sentidos às diferenças sexuais (BUTLER, 2010). Desse modo, gênero passa a oferecer um referencial de “análise das condições sociais e do processo de construção e manutenção das desigualdades sociais” (MARTINS, 2012, p. 22). Com esta mudança, a categoria gênero é tomada como histórica e analítica numa perspectiva crítica e relacional, incluindo os homens na discussão e inaugurando a terceira onda do feminismo (MEDRADO; LYRA; VASQUEZ *apud* MARTINS, 2012). A partir daí, outras questões políticas e identitárias tomam parte aos estudos de gênero, como as questões relacionadas ao movimento de lésbicas, gays, bissexuais,

travestis, transexuais e transgêneros (LGBTT), sujeitos que não se reconhecem na matriz bipolarizada (LOURO *apud* MARTINS, 2012).

A despeito dos marcos histórico da organização do movimento de mulheres - a popularização da pílula anticoncepcional ou o ingresso no mercado de trabalho - as mulheres já se mobilizavam pela conquista de direitos ao redor do mundo, tendo em vista que os diversos contextos sócio-históricos diferenciam a busca da igualdade de direitos entre homens e mulheres nos diversos países. No Brasil, o movimento de mulheres sofreu influência das experiências europeias e norte-americanas e se caracteriza, mais especificamente, a partir da luta contra a ditadura militar. Na atualidade, as principais lutas do movimento de mulheres no Brasil dedicam-se à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, o fim da violência doméstica e a construção de ações e programas de saúde pública (SARTI *apud* MARTINS, 2012).

Como se pode observar, os estudos de gênero são marcados pela releitura dos debates e reflexões, evidenciando a complexidade da questão. Ainda nas décadas de 1980 e 1990 inúmeras manifestações tidas como pós-feministas ou até mesmo não-feministas marcaram certa dissociação entre pensamento feminista e o movimento social. Neste contexto, emergiram diferentes estratégias de atuação política das mulheres, desde a ocupação de espaços governamentais até o desenvolvimento de ações independentes, sobretudo, através da constituição de ONGs e formação de redes (MATOS, 2008).

A influência pós-estruturalista nos estudos feministas, com a discussão em torno da diferença, instaura profunda crítica aos binarismos totalitários da História ocidental. Com isso, somam-se à luta em prol das mulheres, o enfrentamento à hierarquização das diferenças, tendo em vista que a igualdade não elimina a diferença, nem a diferença exclui a igualdade; não sendo suficiente focalizar as diferenças entre homens e mulheres para equiparar direitos é preciso considerar as diferenças entre os sujeitos para construir a igualdade (TEDESCHI, 2010). As epistemologias feministas apontam que

conhecer o mundo é pluralizá-lo, perceber as diferenças como amálgama sem tentar reduzi-las a algum referencial. Conhecer o mundo é emergir nas diferentes diferenças e a partir delas perceber o mundo

não mais como unidade de sentido, mas como produzido por múltiplas matrizes de entendimento (TEDESCHI, 2010, p. 22)

Neste sentido, Matos propõe a instauração de um novo campo epistêmico nas e para as ciências: o campo de gênero. Constituído pelos estudos de gênero e feministas, o campo de gênero caracteriza-se por colocar “em xeque a univocidade de sentido dos binarismos (...) e dessa forma expandir (...) seu potencial analítico (...) em áreas que durante séculos foram impermeáveis a críticas” (MATOS, 2008, p. 339). Segundo a autora, trata-se de um campo historicizável e contingente. Historicizável, pela condição mesma de conceber o conhecimento como um produto histórico, ao mesmo tempo em que estabelece as condições históricas. Contingente, por considerar o contaste e inacabado movimento do conhecimento, aberto a novas possibilidades de apreensão da realidade histórica, numa direção multicultural e emancipatória (MATOS, 2008).

O potencial crítico dos estudos de gênero de desconfiar das coisas postas como naturais, além de provocar a revisão do conceito, oferece uma nova perspectiva de revisão da história (TEDESCHI, 2010). Como já dizia Simone de Beauvoir, não nascemos mulheres e homens, mas nos tornamos mulheres e homens segundo uma dada construção histórica do patriarcado. Desta forma, sob a perspectiva da construção cultural, outras construções são possíveis (*Ibidem*). Neste sentido, tem-se a aproximação dos estudos de gênero da perspectiva da interculturalidade, cujo reconhecimento da pluralidade é condição elementar para a superação das desigualdades e compreensão da dinâmica das relações de poder dentro de uma sociedade (*Ibidem*). Tedeschi esclarece que

a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes (*Ibidem*, p.10).

Bandeira afirma que a igualdade de gênero busca romper com o universo da diferenciação excludente para conquistar o pertencimento emancipatório das mulheres em todas as dimensões da sociedade (Bandeira, 2005, p.13). Isto posto, denunciar e combater a discriminação, violência, opressão e exploração das mulheres, sugere mudanças estruturais na sociedade na esfera individual e

coletiva, revelando não ser suficiente a igualdade formal de direitos e exigindo medidas concretas de inclusão das mulheres na esfera social e institucional, condições indispensáveis para uma sociedade democrática e cidadã. (BRABO; COSTA, 2008; PRÁ; EPPING, 2012). Prá e Epping acrescentam que “desse cenário emana uma nova concepção de cidadania fundamentada no reconhecimento e ampliação de direitos da população feminina (...) o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres” (PRÁ; EPPING, 2012, p.33).

O conceito de cidadania é colocado como elemento chave para a consolidação dos Direitos Humanos. Para Walby o “conceito de cidadania precisa ser reinterpretado para lidar com a questão de gênero” (WALBY, 2004, p.170). A autora discute ser a própria cidadania perpassada por diferenciações de gênero e destaca dois aspectos que prejudicam a inserção das mulheres neste campo: a representação política e o trânsito entre esfera pública e privada. Argumenta que as eleições livres são insuficientes para garantir a democracia política e defende que somente a representatividade política feminina é capaz de disseminar políticas prioritárias de igualdade de gênero. Aponta ainda que a freqüente associação da cidadania com a esfera pública limita muitas mulheres que ainda vivem circunscritas a esfera privada. Em conseqüência, indaga se “existe um caminho universal para a cidadania ou há caminhos diferentes para homens e mulheres” (*Ibidem*, p.172). Entretanto, em suas análises Walby indica que transformações de gênero contemporâneas têm redesenhado as trilhas da cidadania. Seja em função da maior ocupação da esfera pública pelas mulheres; seja pela emergência de novas formas de ativismo político, perpassadas pela globalização. No entanto, as formas globalizadas de atuação política, ao tempo que são capazes de ampliar o caminho da cidadania para mulheres mais jovens com acesso a educação e emprego e por outro, dificultam este acesso a mulheres mais velhas e de grupos minoritários (*Ibidem*).

Políticas de Gênero

A formulação de políticas públicas configura um terreno em disputa vulnerável a contingências, tendo em vista a multiplicidade dos sujeitos, a complexidade

do contexto e a diversidade dos significados em interação, além da crescente influência por acordos internacionais (STROMQUIST, 1996). Políticas públicas sociais podem direcionar-se numa perspectiva crítico-emancipatória ou servir a manutenção de sistemas de desigualdade e dominação. Por este motivo, a construção de políticas voltadas para a mulher tem sido objeto permanente dos debates feministas.

No tópico a seguir serão abordadas as influências internacionais no campo das políticas de gênero, fruto da incessante atuação do movimento de mulheres e feminista na denúncia da subalternização da condição feminina e em prol dos direitos das mulheres.

Influências internacionais no campo das políticas de gênero

No âmbito internacional, o ano de 1975 foi declarado pela Assembleia Geral da ONU como o Ano Internacional das Mulheres. Por um lado, a motivação era atender às reivindicações dos movimentos feministas, que eclodiam em diversos países, mas, por outro lado, havia também a preocupação com o papel das mulheres na reprodução da pobreza, sendo que grande parte da população, vivendo abaixo da linha da miséria, era composta por mulheres e crianças. No mesmo ano, foi realizada a I Conferência Mundial de Mulheres na Cidade do México (México). Na ocasião, foram formuladas proposta e recomendações para oferecer às mulheres às mesmas oportunidades que os homens encontravam na sociedade (BANDEIRA, 2005).

Na década de 1980, os movimentos de mulheres promoveram intensos debates sobre a efetivação de políticas mundiais para a promoção da igualdade das mulheres. Em 1980, a II Conferência Mundial sobre a Mulher foi realizada em Copenhague (Dinamarca). Em 1985, a III Conferência Mundial aconteceu em Nairóbi (Quênia) e destinou-se à revisão e avaliação das realizações da década das Nações Unidas para a Mulher, momento em que o movimento pela igualdade de gênero alcançou projeção global. Assim, as reivindicações das mulheres abrangiam tanto direitos sociais - como acesso ao trabalho e a creches - quanto direitos civis, ligados ao reconhecimento da identidade das mulheres como atores políticos (*Ibidem*).

Embora a maioria dos governos nacionais tenha se comprometido em cumprir as recomendações propostas nas Conferências das décadas de 1970 e 1980, houve pouco empenho para mudar a situação das mulheres por meio de ações efetivas (*Ibidem*). Em 1995, aconteceu em Beijing (China) a conferência de maior impacto mundial, a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, que definiu a transversalidade de gênero nas políticas públicas e o empoderamento das mulheres como estratégias para alcançar a igualdade de gênero. Foi elaborada uma Declaração (Declaração de Beijing) e Plataforma de Ação (Plataforma de Beijing) para garantia do respeito aos direitos humanos das mulheres, estando o Brasil entre os países signatários (BANDEIRA, 2005; MOMO *et al*, 2013).

Supõe-se que, até então, no Brasil havia uma tensão entre as reivindicações, que englobavam direitos sociais, civis e políticos e as políticas públicas que se voltavam mais para os direitos sociais, acompanhando os esforços iniciados com a Constituição Federal de 1988 e o combate à pobreza.

O que o movimento feminista sustentava era que a transversalidade de gênero dizia respeito ao comprometimento com a melhoria da condição das mulheres em todas as dimensões da sociedade, através da incorporação desta perspectiva por todas as políticas públicas propostas pelo Estado, considerando as especificidades das mulheres e dos homens (BANDEIRA, 2005). A transversalidade de gênero possui íntima relação com o empoderamento das mulheres, uma vez que as ações políticas devem buscar a melhoria das condições de vida pelo aumento da capacidade das mulheres em participar, em condições de igualdade, dos processos de tomada e decisão e acesso ao poder. (PEREIRA *apud* MOMO; PAIVA, RIBEIRO, 2013).

Os movimentos por igualdade de gênero, assim como as conferências supracitadas, têm sido determinantes para a introdução de uma nova agenda social e para exigir o comprometimento do Estado com os assuntos de gênero. As feministas têm exigido o comprometimento com a formulação de políticas públicas para a promoção da igualdade de gênero, além de perseguir junto ao Estado, ações afirmativas que garantam acesso e representatividade feminina, mesmo havendo divergências dentro do próprio movimento feminista acerca do

papel do Estado nas relações de gênero. Para o grupo caracterizado como feministas liberais, o Estado é neutro e interviria quando convocado. Já para as feministas tidas como radicais, o Estado reflete e produz a desigualdade de gênero através das regulações sociais, como instituição patriarcal que é, lançando mão de estratégias para manutenção do *status quo*, através de concessões às demandas feministas que suavizam a situação, mas que não modificam as estruturas que sustentam a desigualdade de gênero (STROMQUIST, 1996).

No presente estudo, afirma-se o papel do Estado na elaboração de políticas públicas, por entender fazer parte de suas atribuições o enfrentamento às desigualdades sociais. Como destacam Momo *et al.*, além de ser papel do Estado implementar políticas públicas que fomentem a igualdade bem como ações transversais que disseminem maior equidade de gênero, é seu dever viabilizar ações que tornem efetivas tais políticas, incluindo as ações de formação para a cidadania, visando à desconstrução da discriminação na cultura (MOMO *et al*, 2013). Soares apresenta a mesma perspectiva quando aponta que o Estado ao assumir uma posição de combate às desigualdades de forma explícita na elaboração de políticas, deve se contrapor aos efeitos socioculturais que produzem as desigualdades entre homens e mulheres (SOARES, 2004).

Godinho afirma que a construção de políticas de caráter permanente que ampliem as bases de autonomia das mulheres exige a integração de diversas áreas, no entanto, sua concretização encontra obstáculo na organização da máquina pública que fragmenta as políticas (GODINHO, 2004). Soares reforça esse argumento ao afirmar que a articulação e a integração das ações são essenciais e que deve-se problematizar a relação entre a democracia e o papel do Estado, denunciando o desencontro das políticas com as necessidades das mulheres, principalmente quando são vistas pelo Estado apenas como beneficiárias de serviços, excluídas de seu papel de cidadãos em uma democracia, enquanto protagonistas de processos de tomada de decisão (SOARES, 2004).

A questão de gênero no contexto brasileiro da década de 1980 ao início dos anos 2000

No Brasil, a incorporação da perspectiva de gênero pela agenda governamental sofreu forte influência da mobilização das mulheres no processo de redemocratização na década de 1980. Assim como pressão dos organismos internacionais, por meio do compromisso firmado com acordos e convenções. (FARAH, 2004; MOMO *et al*, 2013).

Com isso, em 1983, foram criados os primeiros Conselhos Estaduais de Direitos da Mulher e da Condição Feminina. A primeira Delegacia de Política de Defesa da Mulher foi instalada em 1985, no estado de São Paulo, sendo criadas nos demais estados, posteriormente (*Ibidem*). Ainda em 1985, fruto de intensa mobilização e luta do movimento de mulheres, foi criado pela Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), juntamente com um Fundo Especial de Direitos da Mulher para disponibilizar recursos para o CNDM visando ao desenvolvimento de políticas e programas para a igualdade de gênero (MOMO *et al*, 2013). Vinculado ao Ministério da Justiça, com correspondência direta ao Gabinete da Presidência, o CNDM é considerado a primeira experiência de institucionalização das demandas de gênero e surge com a finalidade de

(...) promover em âmbito nacional, políticas públicas voltadas para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas econômicas e socioculturais do País. (FUJIWARA *apud* MOMO; PAIVA; RIBEIRO, 2013)

Em 2002, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, também vinculada ao Ministério da Justiça, cujas prioridades estabelecidas foram: combate à violência contra a mulher, participação da mulher no cenário político e inserção no mercado de trabalho. Em 2000 e 2001, o Ministério de Desenvolvimento Agrário buscou introduzir a perspectiva de gênero em seus programas, estabelecendo cotas de 30% dos recursos para mulheres assentadas da reforma agrária com unidades de agricultura familiar (BANDEIRA, 2005).

O Relatório Nacional Brasileiro sobre a situação da Mulher, realizado pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), ressalta medidas governamentais brasileiras realizadas no período de 2000 a 2002. No domínio do Ministério do Desenvolvimento Agrário destacam-se a realização de cursos e oficinas de capacitação para uma nova cultura no ambiente de trabalho; ações afirmativas para a promoção da igualdade de oportunidades entre servidores (as) e beneficiários (as); estabelecimento de metas de 30% de mulheres nos cargos de direção até 2003 (CLADEM *apud* BANDEIRA, 2005).

No Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão ressalta-se a parceria com o Centro de Liderança para Mulheres (CELIM) na realização de um programa da capacitação dirigido a 60 mulheres gerentes dos programas do Plano Plurianual. Já na esfera da Administração Pública Federal, aponta-se o Decreto nº 4.228/2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, garantindo metas percentuais de participação afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência na ocupação de cargos de direção interna (*Ibidem*).

Escrevendo em 2004, Farah questiona a análise de políticas e programas de governos locais, nos 20 anos precedentes e mostra que a questão de gênero foi incluída nas áreas da saúde, da violência familiar e de geração de emprego e renda. Ademais, os governos locais teriam inserido a dimensão de gênero tanto em programas que tem a mulher como foco como em programas que não possuíam esta especificidade. Entretanto, a autora observa que a incorporação da perspectiva de gênero não significa uma intervenção efetiva sobre as desigualdades de gênero. Indicando, assim, a existência de uma tensão entre duas tendências: uma interessada, dentro de uma visão tradicional, no papel da mulher de cuidados com a família e outra, que inova na demanda de ampliação de direitos. Acrescenta ainda que nem sempre é evidente o alinhamento dos programas com cada vertente, sendo possível a presença dessas duas posições dentro de uma mesma política. Por fim, aponta a incorporação do olhar de gênero, a integração de ações e a relação com a sociedade civil como desafios à incorporação do enfoque de gênero nas políticas públicas (FARAH, 2004).

Silveira, analisando o mesmo contexto governamental, discute que as políticas neoliberais dos anos 90 prejudicaram as reivindicações de mulheres que vinham obtendo algum espaço na agenda política, apresentando um retrocesso na formulação das políticas rumo à igualdade (SILVEIRA, 2003). Em função disso, critica a forma de inclusão de mulheres nas políticas e o caráter compensatório das mesmas, sendo “as mulheres mais instrumento das políticas que sujeitos delas” (*Ibidem*, p.3), o que prejudica a efetividade das políticas e o fortalecimento da cidadania. Defende ainda que o combate às desigualdades de gênero pressupõe a redistribuição de riqueza e poder, já que

a função de um Estado democrático é justamente elaborar políticas que reconheçam a desigualdade de poder entre homens e mulheres (...) mas também reconheça legitimidades nas ações específicas voltadas para o fortalecimento das mulheres (*Ibidem*, p.6).

Farah alia-se a esta perspectiva e argumenta que para reduzir desigualdades de gênero, é essencial reconhecer a diversidade e as diferenças existentes entre homens e mulheres, admitindo que as necessidades específicas devam ser igualmente consideradas pelo Estado (FARAH, 2004).

Farah (2004) e Silveira (2003) dialogam ao defenderem a consolidação de instrumentos de elaboração de políticas públicas e mecanismos de ações permanentes, pautados nos princípios feministas de autonomia pessoal e coletiva das mulheres e redivisão das tarefas de cuidado, além do fortalecimento da participação das mulheres nas esferas de definição e decisão das políticas prioritárias (FARAH, 2004; SILVEIRA, 2003).

Para compreender os esforços para a equidade de gênero é importante visualizar o contexto da desigualdade de gênero na sociedade brasileira, segundo Soares

A construção das políticas que visam enfrentar os eixos que constroem as desigualdades, irão reconhecer o caráter sexuado da realidade, ou seja, obriga as autoridades e planejadores a se perguntarem pela realidade de homens e mulheres (SOARES, 2004, p.118).

No período em análise, a realidade brasileira, segundo indicadores sociais do IBGE de renda, trabalho, saúde, educação, representação política evidenciava a situação de desvantagem das mulheres no mercado de trabalho, nos

espaços de decisão e a vulnerabilidade à violência doméstica (IBGE, 2003). A desigualdade das mulheres fica mais expressiva quando considerada a condição de raça/etnia (TOMEL *apud* BANDEIRA, 2005).

Apesar do incremento da taxa de participação feminina no mercado de trabalho nas últimas décadas, as mulheres concentravam-se em trabalhos mal remunerados, precários e informais, somados ao acúmulo de atividades não remuneradas no âmbito doméstico, sendo que a remuneração das mulheres brancas era, em média, 40% menor que dos homens para o mesmo trabalho, e das mulheres negras chegava a ser 60% a menos (IBGE, 2003). Um fenômeno conseqüente deste quadro é a maior vulnerabilidade à pobreza dos domicílios chefiados por mulheres (HASENBALG *apud* BANDEIRA, 2005).

A discriminação sexual incidia também sobre o retorno dos investimentos educacionais. Muito embora as mulheres viessem apresentando maiores taxas de escolaridade na última década, em todos os níveis de ensino, as desigualdades salariais entre homens e mulheres aumentavam proporcionalmente ao tempo de escolaridade (IBGE, 2003).

Altas taxas de mortalidade materna, aumento da contaminação feminina por HIV, altas taxas de gravidez na adolescência, esterilização feminina e abortos constituíam o cenário da saúde em relação às mulheres. E ainda, elevados índices de violência doméstica e familiar, estimando-se que em torno de 50% das mulheres adultas já haviam sofrido violência física no ambiente doméstico (*Ibidem*).

Dentro deste contexto, o movimento pela igualdade de direitos entre mulheres e homens reivindicava a criação, desenvolvimento e efetivação de políticas públicas para a igualdade de gênero, bem como o estabelecimento de estratégias institucionais e a promulgação de leis que pudesse dar suporte às transformações desejadas.. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SEPM/PR), com status de Ministério, inaugurando nova etapa de articulação, formulação e coordenação de políticas públicas de incentivo à igualdade de gênero, representando um imenso avanço para o movimento feminista na luta pelo fim

da desigualdade de gênero. O ano de 2004 foi um marco, com a realização da I Conferência Nacional de Políticas Para Mulheres (BANDEIRA, 2005; MOMO *et al*, 2013).

Dedicaremos o tópico seguinte ao processo de construção da política brasileira para a igualdade de gênero, no período de 2004 até 2013.

A política brasileira para a igualdade de gênero no período 2004-2013

Em 2004, a Presidência da República convocou a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM) e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) para coordenarem a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (I CNPM). A I CNPM contou com os poderes executivos das esferas estaduais e municipais, além de organizações de mulheres, envolvendo cerca de 120 mil mulheres no processo de articulação e organização (BRASIL, 2005).

As deliberações da I CNPM contribuíram para a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), cujas ações foram estabelecidas a partir de quatro eixos considerados urgentes para garantir melhores condições de vida digna para as mulheres: 1) autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2) educação inclusiva e não sexista; 3) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) enfrentamento da violência contra as mulheres (BRASIL, 2005).

A transversalidade de gênero já aparece incorporada ao Plano Plurianual (PPA 2004-2007), que representa o projeto do governo para o período. No caso, propunha-se a ação integrada entre as distintas esferas do governo, visando à superação das assimetrias de gênero, através de uma governabilidade mais inclusiva em relação às mulheres. Entretanto, vale ressaltar que a governabilidade se apóia na vontade e decisão política, incorporação nas práticas dos gestores e disseminação de novos valores culturais e políticos junto à população (BANDEIRA, 2005).

Em 2007, para avaliar o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres e as experiências de participação das mulheres nos espaços de poder, foi realizada a II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (II CNPM) com a mobilização de quase 200 mil brasileiras. No entanto, apenas 5,6% dos

municípios aderiram ao I PNPM, o que foi considerado muito pouco tendo em vista a situação da mulher e as desigualdades das relações de gênero no país. A baixa expressividade revela certa indiferença dos municípios com políticas que fomentem a igualdade de gênero e também aponta para a dissonância entre os interesses dos poderes subnacionais e os esforços do Governo Federal (MOMO *et al*, 2013).

Mesmo assim, a institucionalização da Política Nacional para Mulheres nos estados e municípios é apontada como avanço pela avaliação do I PNPM. Novas adesões foram pactuadas entre as instâncias governamentais e a SEPM, que apoiou a criação de secretarias, superintendências ou coordenadorias da mulher, vinculadas diretamente ao gabinete do governador (a) ou prefeito (a). Assim, estados e municípios firmaram parcerias com o Governo Federal e iniciaram um diálogo com os movimentos sociais. Outros avanços dizem respeito à incorporação da temática de gênero na elaboração do orçamento e a sua inclusão de maneira transversal em várias políticas públicas (MOMO *et al*, 2013).

As deliberações da Conferência contribuíram na construção do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (II PNPM) em 2008. Além da confirmação das prioridades presentes no I PNPM, foram incluídas outras, totalizando 11 eixos: 1) autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social; 2) educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica; 3) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; 5) participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; 6) desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar; 7) direito à terra, moradia digna e infra-estrutura social nos meios rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais; 8) cultura, comunicação e mídia igualitárias, democráticas e não discriminatórias; 9) enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; 10) enfrentamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas; 11) gestão e monitoramento do Plano (BRASIL, 2008).

Para estes 11 eixos, foram traçados objetivos, prioridade e metas, com um total de 394 ações propostas. Ao analisar cada eixo, evidencia-se a aproximação com objetivos do presente projeto de pesquisa, sobretudo no que tange a contribuição técnica da pesquisa.

No segundo eixo, localizamos dentre suas prioridades “promover a produção e difusão de conhecimentos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2008, p.13). Dentre os objetivos do quarto eixo, está “promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidade e de valorização da paz” (*Ibidem*, p.17). O quinto eixo visa também “promover a mudança cultural na sociedade, com vistas à formação de novos valores e atitudes em relação à autonomia e empoderamento das mulheres” (*Ibidem*, p.20). O oitavo eixo objetiva contribuir para a “construção de uma cultura igualitária, democrática e não reprodutora de estereótipos de gênero, raça/etnia, orientação sexual e geração”, de forma a “incentivar comportamentos e atitudes que não reproduzam conteúdos discriminatórios e que valorizem as mulheres em toda a sua diversidade, nos veículos de comunicação” (*Ibidem*, p.27). Por fim, o eixo que trata da gestão e monitoramento do plano objetiva ainda “ampliar o conhecimento sobre a situação das mulheres na sociedade brasileira e das políticas públicas de gênero” e especifica como prioridade a “produção, organização e disseminação de dados, estudos e pesquisas que tratem das temáticas de gênero, raça/etnia, violência contra as mulheres, orientação sexual, geração e direitos humanos” (*Ibidem*, p.33).

As conferências configuram um marco no avanço da valorização da mulher na sociedade brasileira e da construção de uma política brasileira para a igualdade de gênero. Os debates que originaram propostas para a elaboração do I e do II PNPM fundamentam-se em princípios que indicam a perspectiva do direito à igualdade de gênero adotada. Estes princípios, que orientam a construção da política brasileira de igualdade de gênero, serão adotados como referência de comparação com os sentidos e significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a esse direito. Cite-se conforme redação do II PNPM

1. Igualdade e respeito à diversidade: Defende que mulheres e homens são iguais em seus direitos e a promoção da igualdade requer atenção à diversidade cultural, étnica, racial, inserção social, de situação econômica e regional, assim como aos diferentes momentos da vida. Demanda políticas públicas de ação afirmativa que considerem as experiências das mulheres em sua formulação, implementação, monitoramento e avaliação para a superação das desigualdades de gênero;
2. Equidade: Expressa que a todas as pessoas deve ser garantida a igualdade de oportunidades com ações de caráter universal, mas também por ações específicas e afirmativas, em observância às questões específicas das mulheres. Demanda o pleno reconhecimento das necessidades próprias dos diferentes grupos de mulheres na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas comprometidas com a justiça social;
3. Autonomia das mulheres: Afirma às mulheres o poder de decisão sobre suas vidas e corpos, assim como as condições de influenciar os acontecimentos em sua comunidade e país. Políticas públicas orientadas por este princípio devem contribuir para romper a hegemonia da cultura patriarcal que constroem historicamente as mulheres em situações de dependência, exploração e subordinação na esfera pessoal, econômica, política e social;
4. Laicidade do Estado: Orienta a formulação e implementação das políticas públicas independente de princípios religiosos, resguardando os direitos consagrados na CF e nos acordos internacionais assinados pelo Brasil;
5. Universalidades das políticas: Este princípio deve ser traduzido nas três esferas governamentais em políticas permanentes que garantam, em sua implementação, o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres, salvaguardando a indivisibilidade, integralidade e intersetorialidade dos direitos, de forma combinada a políticas afirmativas;
6. Justiça social: Assegura o reconhecimento da necessidade de redistribuição dos recursos e riquezas produzidas pela sociedade na busca de superação da desigualdade social, que atinge de maneira significativa as mulheres;
7. Transparência dos atos públicos: Protege os princípios de legalidade, moralidade, publicidade e eficiência da administração pública pautados na transparência dos atos públicos e controle social;
8. Participação e controle social: Garante o debate e a participação das mulheres na formulação, implementação, avaliação e controle social das políticas públicas como medida de proteção aos direitos humanos das meninas e mulheres (*Ibidem*, 2008).

O Plano Nacional de Políticas para Mulheres orienta as políticas públicas para mulheres do Governo Federal por constituir o instrumento de planejamento, execução e acompanhamento das políticas públicas de igualdade de gênero, articuladas com os diversos segmentos da sociedade civil. Além de reforçar as iniciativas do Governo Federal no enfrentamento às desigualdades de gênero; assumindo a SEPM a liderança da política com a parceria dos governos estaduais e municipais e acompanhamento da sociedade civil, em especial das mulheres, das demandas socialmente pactuadas (MOMO *et al*, 2013).

Segundo análises da Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos dois últimos Planos Plurianuais do Governo Federal (PPA 2004-2007 e PPA 2008-2011) a articulação de ações do I e II PNPM indica o comprometimento com a promoção da igualdade de gênero como objetivos importantes dos planos estratégicos do governo e dotação orçamentária (OIT *apud* MOMO; PAIVA; RIBEIRO, 2013).

No próximo tópico serão abordados os impactos e desafios da Lei Maria da Penha, importante marco na efetivação da política brasileira para mulheres, no enfrentamento a violência doméstica.

A Lei Maria da Penha e o combate à violência doméstica

Nos anos 1970, o movimento feminista tornou pública a violência contra a mulher como resultado de uma estrutura social de dominação; interpretação ausente das práticas jurídicas e judiciárias no enfrentamento de crimes contra as mulheres (DEBERT; GREGORI; 2008; MENEGHEL *et al*, 2013). As demandas feministas, inicialmente incorporadas pelo poder público através das delegacias de defesa da mulher (DDMs), acusavam a existência de uma violência baseada nas assimetrias de poder das relações sociais marcadas pelo gênero para além da violência familiar. No entanto, a legislação que orientava a atuação das DDMs não fazia menção à violência contra a mulher, o que tornava a queixa da vítima dependente da interpretação do (a) operador (a) da Justiça (DEBERT; GREGORI; 2008).

Em 1995, a Lei 9.099 criou os Juizados Especiais Criminais (JECRIM), representando uma mudança na dinâmica das DDMs e na condução das

ocorrências. Esta lei visava simplificar os procedimentos com vistas a uma maior celeridade no andamento dos processos e, com isso, ampliar o acesso da população à Justiça. Por serem tipificados como crimes de menor poder ofensivo, grande parte dos casos das DDMs eram encaminhados para os JECRIMs, sendo as penas, muitas vezes, simbólicas, como concessão de cestas básicas ou trabalho comunitário, causando um sentimento de impunidade (DEBERT; GREGORI; 2008; MENEGHEL *et al*, 2013).

Através das DDMs a violência contra as mulheres ganhou importância pública. Entretanto, com os JECRIMs a questão foi relegada a menor valor, muitas vezes devolvendo a sua resolução ao âmbito privado. A exigência da representação responsabilizava a vítima da decisão se a agressão por ela sofrida deveria ser tratada como crime ou não, cabendo à mulher definir se iria processar o agressor, o que, por vezes, aumentava sua vulnerabilidade frente à situação. Assim, a indignação pela forma com o qual a violência doméstica vinha sendo tratada impulsionou a mobilização do movimento de mulheres que, potencializado pela criação da SEPM, reuniu esforços para reverter esta situação com a elaboração de uma lei específica que caracterizasse a violência de gênero como violação dos direitos humanos reconhecida como um grave problema de saúde pública, e garantisse proteção e procedimentos humanizados para as vítimas (*Ibidem*).

Inspirada pela definição de violência contra a mulher da Convenção Interamericana para Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também conhecida como Carta de Belém do Pará (1995), fundamentada em normas e diretivas consagradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal (1998), na Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher (1980 e 1984), a Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006, denominada Lei Maria da Penha, apresenta uma concepção teórica totalizadora, que também influenciou a II CNPM (MENEGHEL *et al*, 2013; POUGY, 2010). A lei afirma em seu artigo 2º que

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência,

preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006).

A Lei Maria da Penha cria os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. A partir de então, a violência doméstica e familiar contra a mulher deixa de ser considerado crime de menor potencial ofensivo, gerando interesse no debate público (MEDRADO; MÉLIO, 2008). A Lei define violência doméstica como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (I) no âmbito da unidade doméstica (...); (II) no âmbito da família (...); (III) em qualquer relação íntima de afeto (...)” (*Ibidem*). No entanto, há críticas quanto à denominação violência doméstica por se afastar da conotação da desigualdade de gênero e restringir a violência de gênero ao âmbito do domicílio conjugal, transformando a defesa das mulheres em defesa da família. Ademais, a desigualdade de poder que atravessa as relações não se manifesta somente nas posições ocupadas por homens e mulheres na esfera doméstica (DEBERT; GREGORI, 2008).

A Lei Maria da Penha pode ser organizada em três eixos de intervenção: (1) das medidas criminais para a punição da violência, (2) das medidas de proteção da integridade física e dos direitos da mulher, e (3) das medidas de prevenção e de educação (PASINATO *apud* MENEGHEL; MUELLER; COLLAZIOL, 2013).

No que tange o primeiro eixo, a lei trouxe a possibilidade de tomar medidas mais rigorosas em relação aos agressores. Entretanto, para Medrado e Mélio, a punição não contribui para compreender nem inibir o processo das relações de violência. Para se compreender a violência de homens contra mulheres é importante considerar também os significados de ser homem e os processos de socialização masculina em nossa sociedade, que estimulam uma postura agressiva como marca de masculinidade (MEDRADO; MELIO, 2008; LIMA *et al*, 2008). Se, por um lado, com a punição objetiva-se a responsabilização dos agressores; por outro, negligencia-se a dimensão relacional dos conflitos de gênero com o trato exclusivamente criminal (AZEVEDO *apud* MENEGHEL; MUELLER; COLLAZIOL, 2013).

O segundo eixo diz respeito às medidas de proteção da integridade física e dos direitos da mulher. Em relação às medidas protetivas, estão previstas para o agressor a suspensão do porte de arma, afastamento do domicílio, proibição de aproximação e contato com a vítima e restrição à visita a menores; para a mulher está prevista a recondução ao domicílio ou o acolhimento em abrigo (BRASIL, 2006). Dentre as situações que dificultam a aplicação das medidas protetivas, Pasinato (2010) aponta que o relato das vítimas nem sempre fornece elementos suficientes para o juiz decidir sobre a necessidade das medidas protetivas. Além disso, a ausência de articulação da rede judicial prejudica que providências sejam tomadas quando o agressor não respeita as medidas protetivas (PASINATO *apud* MENEGHEL; MUELLER; COLLAZIOL, 2013). Assim sendo, este aspecto da lei se mostra frágil, tendo como consequência, a omissão de denúncias por medo da vingança do agressor (MENEGHEL *et al*, 2013).

No que diz respeito aos direitos da mulher, estão previstos o afastamento do domicílio sem prejuízo dos direitos e encaminhamentos a serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2006). Com este propósito, a lei prevê a criação de casas-abrigos e centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres em situação de violência doméstica e familiar e pressupõe ação e responsabilidade intersetorial entre os serviços, configurando a rede de enfrentamento à violência. Na maior parte dos municípios, esta realidade ainda não se concretizou, demonstrando pouca atenção por parte do Estado à política de enfrentamento à violência de gênero (MENEGHEL *et al*, 2013, p. 697). Pougny discute que a construção da intersetorialidade e da interjurisdicionalidade contribui para ampliar os “espaços de direitos a ter direitos” (POUGY, 2010, p.32). Em consequência, negligenciar a complexidade da violência de gênero distancia a mulher da condição de sujeito de direitos, além de aumentar sua vulnerabilidade frente às situações de violência (ALMEIDA *apud* POUGY, 2010).

O terceiro eixo refere-se às medidas de prevenção e educação. A lei Maria da Penha prevê a criação e promoção de programas e campanhas de enfrentamento à violência doméstica e familiar, assim como centros de educação e reabilitação para agressores (BRASIL, 2006). A IV Conferência

Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995) marcaram a abertura sobre uma maior participação masculina na promoção da saúde, com especial atenção para a prevenção da violência contra mulheres e crianças. Com isso, nos últimos anos, surgiram iniciativas voltadas para os homens cujo foco é a erradicação da violência de gênero, como por exemplo: Campanha do Laço Branco, fundada no Canadá em 1991; Programa H, uma parceria entre Brasil e México desde 2001; Instituto NOOS, fundado no Brasil em 1998; Colectivo de Hombres por Relaciones Iguales, fundado no México em 1995, e o Emerge, fundado nos EUA, em 1997 (LIMA *et al*, 2008). O caráter relacional que a perspectiva de gênero inaugura demanda que os homens sejam inseridos como parte da solução e não somente vistos como um problema no cenário da desigualdade de gênero (MEDRADO; MELIO, 2008; LIMA *et al*, 2008). Ambas as partes envolvidas na relação de violência precisam de auxílio para promover uma verdadeira mudança (SAFFIOTI *apud* MEDRADO; MELIO, 2008). Todavia, Medrado e Mélio advertem para o risco das ações de reabilitação se tornarem um instrumento de estigmatização, quando devem constituir elemento fundamental para a “ampliação do diálogo coibido tanto pela situação de violência quanto pela aplicação da Lei” (MEDRADO; MELIO, 2008, p.85).

Em avaliação da referida lei a partir das trajetórias de mulheres no enfrentamento às violências, formulada pelas mulheres e pelos operadores que atuam na rede de enfrentamento à violência. Primeiramente, sua popularidade e a apropriação pela população são consideradas benefícios da lei enquanto garantia de direitos, aumentando a possibilidade de atuação em situações de violência de um grande contingente de mulheres agredidas. Porém, os avanços na legislação e depoimentos em sua defesa não significam, necessariamente, mudança nos discursos e práticas. Estudiosos têm explicitado o sexismo e a resistência à mudança dos operadores que atuam na rede de enfrentamento a violência, inclusive dentre os juízes, considerado um grupo pouco aberto ao diálogo com a sociedade (BANDEIRA; PRESSER; CORTIZO *apud* MENEGHEL; MUELLER; COLLAZIOL, 2013).

Discussões recentes questionam a eficácia da Lei Maria da Penha na redução dos índices da violência doméstica a familiar contra a mulher. Há também

grupos empenhados em descaracterizar o instrumento legal sob o argumento da inconstitucionalidade. Por um lado, acusando a lei de contrariar a igualdade de direitos entre homens e mulheres definida pela Constituição; por outro, alegando que o endurecimento das penas fere diretrizes internacionais sobre encarceramento e ressocialização. Desta maneira, a Lei Maria da Penha estaria envolvida num conflito em torno dos direitos humanos, no qual o combate à violência contra a mulher contrasta com a luta por um direito penal menos repressor (FAISTING, 2009).

Embora a elaboração da Lei Maria da Penha seja uma conquista incontestada em prol dos direitos humanos das mulheres, não basta por si só. Prova disso está no descompasso ainda vigente entre o que carece o atendimento integral e multidisciplinar para mulheres, previsto na lei, e o que oferecem os serviços sociais. É necessário ainda grande comprometimento do Estado no aumento dos recursos materiais, humanos e financeiros para atender o aumento da demanda da rede de enfrentamento à violência doméstica e familiar, especialmente as do âmbito jurídico e policial, com uma sobrecarga de processos (MENEGHEL *et al*, 2013). Sobretudo se faz necessário “um árduo trabalho de desconstrução dos mecanismos ideológicos que mantêm as desigualdades sociais e as hierarquias de poder entre os gêneros” (MENEGHEL *et al*, 2013, p. 697).

A partir do próximo tópico, adentra-se a discussão da igualdade de gênero na esfera dos direitos humanos.

Igualdade de Gênero e Direitos Humanos

O desenvolvimento da cidadania está ligado às lutas sociais pela conquista de direitos. Entretanto, muito falta para garantir os direitos das mulheres na sociedade brasileira. Em 2009, 90% das mulheres ocupadas afirmaram realizar afazeres domésticos contra apenas 49,7% dos homens ocupados (IBGE, 2011). No mesmo ano, a proporção do rendimento médio mensal das mulheres em relação ao dos homens foi de 56,6%, ou seja, um pouco mais da metade, situação que evidencia alta desigualdade (DIEESE, 2012).

Os altos índices de violência familiar contra a mulher, no Brasil, também continuam preocupantes: quatro em cada dez mulheres já foram vítimas de violência doméstica e 68,8% dos agressores foram pessoas conhecidas, parentes, cônjuges ou ex-cônjuges (DIEESE, 2011).

Como se vê, a realidade não caminhou no mesmo passo que o avanço da discussão sobre os direitos e a proposição de leis e acordos nacionais e internacionais. Mesmo assim, esses mecanismos são muito importantes para apoiar reivindicações por igualdade no contexto social e político, bem como para subsidiar e orientar ações educativas que podem contribuir para uma cultura de defesa da cidadania das mulheres e homens, elemento fundamental para as transformações sociais. Neste sentido, a luta pelos direitos humanos constitui “um horizonte amplo de defesa da dignidade do ser humano, em suas diferentes necessidades e reivindicações” (MEDEIROS *apud* AFONSO; ABADE, 2013, p.13), tendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos a base para o atual sistema global e sistemas regionais de proteção dos direitos humanos (*Ibidem*).

Várias conferências internacionais contribuíram para evidenciar a natureza e o universo das questões que afetam as mulheres. Estas ocasiões foram aprimorando os diversos instrumentos para a proteção e expansão dos direitos das mulheres, evidenciando as especificidades das demandas femininas, subentendidas em declarações de teor geral. Com isso, surge a possibilidade de respaldar e intervir na formulação de programas e políticas públicas para a igualdade de gênero, ampliando a concepção de cidadania. Resistências dos países a determinados aspectos dos documentos, tendem a aumentar a pressão por sua implementação em conferências posteriores, o que constitui importante forma de apoio ao combate às desigualdades de gênero no mundo (BANDEIRA, 2005; PRÁ; EPPING, 2012).

O reconhecimento dos direitos das mulheres é meta permanente do movimento feminista. Graças ao empenho e a mobilização de mulheres e feministas, em 1975, aconteceu na Cidade do México (México) a I Conferência Mundial de Mulheres; em 1979, foram propostas políticas de ação afirmativa para mulheres na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Mulheres (CEDAW), considerada a lei internacional dos direitos das mulheres, que entrou em vigor em 1981. Embora a questão da violência doméstica e sexual contra as mulheres não tenha sido especificada na CEDAW, foi contemplada no Protocolo Opcional à Convenção, posteriormente, na Declaração sobre a eliminação da violência contra a mulher (1993) e na Carta de Belém do Pará (1994).

Em 1980, aconteceu em Copenhague (Dinamarca) a II Conferência Mundial sobre a Mulher; em 1985, em Nairóbi (Quênia) aconteceu a III Conferência Mundial sobre a Mulher; em 1993, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena (Áustria), a violência de gênero foi reconhecida como violação dos direitos humanos e explicitada na Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a mulher (1993); em 1994, a violência contra a mulher é tratada pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Carta de Belém do Pará); em 1995, aconteceu em Beijing (China) a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, consolidando mecanismos legais em favor das mulheres (FAISTING, 2009; BANDEIRA, 2005).

Outros eventos também contribuíram para o avanço da conquista de direitos para as mulheres como a IV Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento Social (Cairo, 1994), incluindo a discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos; a Cúpula de Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), constatando que as mulheres são as mais atingidas pelos efeitos da pobreza, desemprego, degradação ambiental, violência, guerra e que o desenvolvimento social e econômico não pode ser alcançado sem a inclusão das mulheres; a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Durban, 2001), evidenciando o preconceito sexual e racial que afeta mulheres afrodescendentes e indígenas (BANDEIRA, 2005).

O Brasil, como outros países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) ratificou uma série de convenções, protocolos e planos de ação originados em distintos eventos internacionais. A ratificação de uma convenção obriga legalmente os países a

executar seu conteúdo e comprovar os avanços através de relatórios. Ao mesmo tempo, grupos sociais e organizações não governamentais elaboram outro relatório para auxiliar o Comitê a avaliar as ações dos governos nacionais, corroborando ou confrontando o conteúdo dos relatórios governamentais e, ainda, cobrando o compromisso da inserção da perspectiva de gênero nas legislações e em políticas, programas e projetos estatais (PRÁ; EPPING, 2012).

No Brasil, o documento Estratégias da Igualdade (1997) e o I e o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), orientados por conteúdos de instrumentos internacionais, reconhecem e defendem os direitos das mulheres. A lei Maria da Penha, que dispõe sobre a violência doméstica e familiar cita duas dessas convenções nos termos do seu artigo primeiro

Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do: § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil (BRASIL, 2006).

São inegáveis os avanços na conquista dos direitos humanos das mulheres. Contudo, muito há que percorrer para alcançar o reconhecimento da cidadania de todas as mulheres. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) recomendam a Educação em Direitos Humanos (EDH) como meio fundamental para construção de uma cultura de promoção e defesa destes direitos bem como para o fortalecimento de uma cidadania ativa e emancipatória.

Educação em Direitos Humanos no Brasil: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A partir das décadas de 1980 e 1990, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem ganhando relevância no Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988. A concepção contemporânea de direitos humanos inspira-se em valores humanistas de liberdade, igualdade, equidade e diversidade, compreendidos em sua universalidade, indivisibilidade e

interdependência. No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, caracterizados historicamente pela violação de direitos, urge romper com os padrões de desigualdade e violência institucionalizados (AFONSO; ABADE, 2013).

Neste sentido, Brabo e Costa afirmam que a construção de uma sociedade democrática requer tanto o conhecimento dos mecanismos de dominação que sustentam as contradições sociais, como o conhecimento acerca do papel de cidadão dos sujeitos. Além disso, enfatizam o papel da participação para o desenvolvimento de uma cultura democrática, sendo importante, além da valorização do espaço público, uma consciência política que leve a refletir e intervir sobre a realidade, ou seja, conhecimento dos direitos e deveres e capacidade de participar do controle democrático das ações do Estado. Para tanto, apontam a educação como meio para este fim (BRABO; COSTA, 2008). No mesmo sentido, nos termos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o exercício da cidadania é finalidade da educação, sendo a educação um direito em si mesmo e meio para acesso a outros direitos. Reiterando, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de reconhecer a educação como um direito fundamental, recomenda aos países signatários o desenvolvimento da EDH para a construção de proteção e promoção dos direitos humanos (*Ibidem*).

O PNEDH afirma o dever das universidades, escolas de todos os níveis e centros de pesquisa de desenvolver ações de EDH. Em parceria, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Justiça (MJ) e as Secretarias Especiais são responsáveis por executar os programas e projetos de EDH, além de coordenar e avaliar ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas (BRASIL, 2007).

O PNEDH foi elaborado em 2003, debatido em fóruns internacionais e nacionais ao longo de 2004 e aprimorado pelo governo e sociedade civil em encontros estaduais em 2005, ano em que a ONU aprovou o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos. Mais de 5000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo, concluído em 2006, originando a

criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Em 2007, O PNEDH foi proposto; em 2009, foi atualizado o e recentemente, em 2102, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos constituem ação estratégica do governo brasileiro para concretizar a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) proposta pelas Nações Unidas (*Ibidem*).

O PNEDH se apresenta como política pública, que visa fortalecer a cultura de direitos humanos, através da formação para a cidadania comprometida com a transformação das demandas sociais em políticas universais incorporadas pelo Estado. Estabelece concepções, objetivos, diretrizes e linhas de ação para a Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-formal, Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e para a relação entre Educação e Mídia (*Ibidem*). Cita-se alguns dos objetivos do PNEDH em concordância com a finalidade da pesquisa: (c) “encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas”; e (j) “estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos” (*Ibidem*, p.26).

Segundo o PNEDH, compreendida como um processo sistemático e multidimensional, a EDH deve orientar a formação para a cidadania articulando: (1) o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; (2) a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos; (3) formação social, ética e política de uma consciência cidadã; (4) desenvolvimento de metodologias participativas; (5) estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (*Ibidem*). Afonso e Abade acrescentam que para o desenvolvimento coerente das ações em EDH, as questões sobre as desigualdades sociais e diversidade humana precisam ser contextualizadas dentro da realidade sociocultural dos educandos e educadores, articuladas com a formação para a cidadania, envolvendo “o trabalho sobre a consciência do direito a ter direitos e daquilo que lhe dá concretude, ou seja, o direito de pertencimento a uma comunidade política” (AFONSO; ABADE, 2013, p.16).

Como os sujeitos de pesquisa são jovens universitários, a análise do PNEDH converge para as formulações relativas ao ensino superior. O PNEDH menciona que o PMEDH atribui às Instituições de Ensino Superior (IES) a tarefa de “formação de cidadãos (ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras” (ONU, 2005 *apud* BRASIL, 2007, p.38). Desta forma, as IES são convocadas a se comprometerem com a formação para a cidadania, tanto no desenvolvimento da capacidade crítica como de uma postura emancipatória que ofereça fundamentos para a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2007).

A Constituição Federal Brasileira (1998) determina o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão para o ensino superior. O PNEDH sugere a inserção da EDH no ensino universitário por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, além de transversalização no projeto político-pedagógico; na pesquisa universitária, os estudos na área dos direitos humanos constituem campos interdisciplinares e transdisciplinares de conhecimento, demandando uma política de incentivo específica; na extensão universitária, recomenda a criação de programas e projetos de extensão com caráter de capacitação, assessoria e realização de eventos (*Ibidem*). As ações programáticas previstas no PNEDH para o ensino superior serão tomadas como referência para a construção da contribuição técnica pretendida.

Mediante o exposto, chega-se a discussão acerca da juventude e sua participação política, social e cultural, por entender que a juventude universitária se coloca como um grupo social com maior acesso aos processos de participação na sociedade, e que a educação em direitos humanos pode fundamentar esta participação.

Juventude e Participação Política, Social e Cultural

Em função da mobilização de diversos setores da sociedade em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, nas décadas de 1970 e 1980, vê-se o aumento da atenção dada aos jovens por parte da universidade, da mídia e das

instituições sociais a partir a década de 1990. Movimento implicado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (ABRAMO, 1997).

No início do século XXI, a importância dos jovens como sujeitos sociais imprime visibilidade aos processos de exclusão social vivenciados pela juventude (INSTITUTO CIDADANIA *apud* ZANELLA; GROFF; SILVA, 2013). Em 2006, é criada a Política Nacional de Juventude; em 2011, é construído o Estatuto da Juventude que, aprovado em 2013, coloca a questão da juventude como diretriz política nacional. Muito embora a criação de estatutos legais não garanta a concretização de direitos e a efetivação de políticas, eles constituem substancial aparato para sua busca.

A produção acadêmica brasileira sobre juventude e políticas públicas entre 2002 e 2011 evidencia a concentração de estudos no campo da educação, saúde e assistência social, em detrimento das políticas públicas voltadas para questões como gênero, diversidade sexual, inclusão digital e violência urbana (ZANELLA *et al*, 2013). Ou seja, há um marcado interesse pelos direitos sociais mais básicos enquanto outros direitos sociais e os direitos civis ficavam à margem. O tema da pesquisa vai ao encontro da constatação da carência existente de diálogo entre juventude e gênero.

Na literatura, é significativa a pluralidade das concepções acerca de jovem e juventude, sendo que muitos estudos não apresentam uma concepção clara acerca de juventude. Alguns trabalhos ficam restritos ao um dado recorte etário; outros, sem fazer distinção entre juventude e adolescência, limitam-se a demarcá-la como uma fase da vida (ZANELLA *et al*, 2013). Esta dissertação filia-se às concepções que reconhecem a juventude a partir de uma perspectiva crítica como categoria sociológica que constrói identidades e singularidades marcadas pelo caráter histórico e cultural da condição juvenil (AFONSO, 2001; SPOSITO, 2009; DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011; ZANELLA *et al*, 2013).

Enfatize-se a discussão acerca do conceito de juventude na perspectiva da construção social, alegando não poder falar de uma juventude universal, por se

tratar de uma complexa condição social, mutuamente influenciada pela cultura e tão dinâmica quanto as transformações sociais (QUIROGA *apud* SOUZA; PAIVA, 2012). Souza e Paiva apontam que as teorias eugênicas da Europa do século XIX inauguraram uma percepção repressiva sobre a juventude. Também o capitalismo liberal do século XX acirra o processo de exclusão social, estigmatizando e criminalizando a juventude pobre (SOUZA; PAIVA, 2012).

Segundo uma revisão de literatura realizada por Souza e Paiva, interpretações ambíguas são encontradas sobre a condição juvenil: ora encarada como risco social e alvo de repressão (FRAGA *apud* SOUZA; PAIVA, 2012), ora sujeito de uma moratória social tutelada pelos pais (AQUINO *apud* SOUZA; PAIVA, 2012), ora agentes de transformação social (IULIANELLI *apud* SOUZA; PAIVA, 2012). Tais concepções associam-se a uma lógica do capital, denunciando as diferentes expectativas e investimentos da sociedade para os jovens de diferentes condições sociais. Neste contexto, para Novaes (2006) “a presença dos jovens de periferia na cena pública constitui (...) uma das grandes novidades quanto à participação da juventude atual” (NOVAES *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p.419).

A participação política dos jovens universitários apresentou diferentes momentos ao longo do período de 1960 a 2000, no Brasil. Na década de 1960, foi marcante o protagonismo cultural da juventude e a sua forte participação política ligada à militância estudantil. Porém, na década seguinte, com o endurecimento da ditadura militar, nota-se um esvaziamento de projetos políticos e culturais. No início dos anos 1980, apesar das mobilizações em torno do voto direto, observa-se uma retração dos movimentos estudantis (BORELLI; OLIVEIRA *apud* MAHEIRIE; GROFF; BUENO, 2013).

Na década de 1990, a crise do Estado, levando ao crescimento da desigualdade social e agravando a questão social, provoca um forte movimento juvenil. Sob o impacto da nova democracia, a juventude protesta de cara-pintada nas ruas, contra a corrupção e pelo *impeachment* do presidente Collor (*Ibidem*). Ao mesmo tempo, os movimentos culturais como o rap, o hip hop, o funk emergiram no país, ampliando os espaços de convivência, formação de

identidade e mobilização social e política de jovens (SOUZA; PAIVA, 2012). Quiroga e Alves (2005) reforçam ainda que o hip hop se tornou um movimento fundamental contra a violência urbana (QUIROGA; ALVES *apud* SOUZA; PAIVA, 2012). Aquino (2009) compreende os novos espaços de interação dos jovens como resposta às lacunas deixadas por instituições como a escola, favorecendo a diversificação de culturas juvenis, acompanhada da renovação de valores e práticas sociais (AQUINO *apud* SOUZA; PAIVA, 2012).

Desta forma, a juventude vem sendo resignificada em função de sua participação e ocupando um lugar distinto no imaginário social, dando origem a um fenômeno que os autores tratam por juvenilização da sociedade (MAHEIRIE *et al*, 2013; SOUZA; PAIVA, 2012). A industrial cultural, dirigida cada vez mais para as novas gerações, projeta na juventude contemporânea um ideal social de beleza, mocidade, prazer e liberdade pessoal, provocando certa adoração do modelo cultural da juventude (SOUZA; PAIVA, 2012) e uma idealização da experiência de ser jovem (RIBEIRO; FRAGA; IULIANELLI, *apud* SOUZA; PAIVA, 2012). Contudo, há grande distância entre as representações da juventude idealizada e as diversas realidades vividas pelos jovens brasileiros, variando conforme o pertencimento social, de classe, etnia e gênero.

Boghossian e Minayo fizeram uma revisão sistemática sobre juventude e participação juvenil na década de 2000, para conhecer as formas concretas de participação da juventude e suas motivações. O estudo aponta para duas tendências da participação juvenil à época: (1) a inexistência da participação juvenil na atuação política tradicional; (2) novas formas de participação mais difusas e menos formais (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

No que tange à primeira tendência, embora a juventude seja convidada a fazer parte de debates políticos, é visível seu desinteresse, o que pode ser creditado tanto à outorga dos adultos para a participação (ABRAMO *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009) quanto à própria aversão dos jovens às formas tradicionais de política (WEISELFISZ; MINAYO *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). Em relação à segunda tendência, pode-se afirmar que novas formas de participação surgiram a partir da expansão das tecnologias de

informação e comunicação. Mas, a despeito de sua importância, o tema não teve evidência na literatura analisada (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

As percepções e as ações da juventude no contexto da sociedade brasileira contemporânea, no rastro da Constituição Federal de 1988, têm sido abordadas em diferentes estudos. Scalon e Oliveira pesquisaram as percepções e valores dos jovens de classe popular e média, no Rio de Janeiro, a respeito de temas sobre justiça social, igualdade de classes e das possibilidades de ascensão e mobilidade social de jovens. Foram também abordados temas tais como as políticas de discriminação positiva e o papel do Estado e da sociedade civil no combate às desigualdades. Os jovens de classe popular mostraram um repertório mais vinculado a prescrições genéricas e apresentaram muita confiança na educação e no esforço pessoal para superação das desigualdades e obter ascensão social, atribuindo sucesso ou fracasso à esfera da conquista individual (SCALON; OLIVEIRA, 2012).

Os jovens universitários da Universidade Estadual de Londrina foram entrevistados por Vieira e Barros sobre o seu envolvimento e interesse em participar de projetos voltados à construção da cidadania. A maioria dos jovens não participa e alega que não tempo para tal, uma vez que precisam trabalhar e estudar, dando prioridade ao seu futuro profissional. Os entrevistados mostram ter reflexão crítica acerca da apatia e falta de compromisso dos universitários, ainda privilegiam os interesses individuais. A maioria deles apresenta um discurso de crítica à sociedade capitalista, mas ao mesmo tempo essa crítica é acompanhada de uma visão de mundo fatalista, com predomínio de uma atitude comodista ou mesmo indiferente aos interesses coletivos (VIEIRA, BARROS, 2008).

Uma pesquisa realizada com estudantes universitários na Universidade Federal de Minas Gerais enfatiza a presença de uma visão de mundo individualista entre os jovens. Considerando que a universidade deveria oferecer um pensamento crítico, os estudantes criticam-na por estimular a competitividade e o individualismo

Surge um questionamento sobre a concepção democrática da universidade e o conjunto de valores que deveriam direcionar a

formação humana (preservação da vida, da dignidade, igualdade e justiça) e uma formação mais direcionada por valores instrumentais do contexto social e que apóia o trabalho individual competitivo. A conotação dada pelos participantes parece ser a de reivindicação de mais igualdade de oportunidade, mobilizada por um sentimento de injustiça diante da avaliação da desigualdade de oportunidades que experienciam (COELHO, 2008, p.307-308).

De acordo com Silva *et al.*, a religiosidade interfere diretamente na maneira como os jovens compreendem a sexualidade e a sua própria experiência sexual. Em pesquisa, na cidade de São Paulo, sobre o que jovens de diferentes religiões pensam sobre iniciação sexual, casamento, gravidez, contracepção e prevenção das DSTs/AIDS, homossexualidade, aborto e direitos humanos, evidenciou-se a existência de uma tensão entre tradição e modernidade, sendo que, muitas vezes, o discurso religioso não corrobora com os direitos relativos à sexualidade ou à igualdade de gênero (SILVA *et al.*, 2008).

Outra perspectiva de análise refere-se à relação entre participação e família, pela sua proximidade com a questão das relações de gênero. Weiselfisz (1998) e Minayo (1999) ressaltam o desestímulo ao jovem, por parte da família, ao engajamento político e envolvimento com temas sociais. Campos e Souza (1999) ampliam a análise ao apontarem que esta posição serve à manutenção dos projetos e valores familiares. Bazán e Carré (2005) apontam que as experiências de participação e poder dentro da família indicam a relação construída com o social (WEISELFISZ; MINAYO; CAMPOS; SOUZA; BAZÁN; CARRÉ *apud* BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Bobbio *et al* (1998) discutem que

o ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, ao corrente dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação (BOBBIO *et al.*, 1998, p.889).

Neste sentido, a expressão participação política tem sido usada para designar atividades de diversas naturezas como o voto, a militância política, a participação em manifestações e outras práticas inseridas nas democracias ocidentais, nem sempre adequadas para se compreender o fenômeno da

participação em outras sociedades ou regimes políticos. Assim, enfatizam três formas de participação política: (1) *presença*, tipo mais superficial e composta de comportamentos de simples presença em ações ou eventos, nos quais o indivíduo não faz contribuições pessoais; (2) *ativação*, quando o sujeito desempenha tarefas que lhe foram confiadas por outros a partir de estruturas ou planos já existentes; e (3) *participação*, tomado em sentido estrito, quando o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política (BOBBIO *et al*, 1998).

Para compreender a participação política é preciso reconhecer que ela é, em grande parte, condicionada pelas estruturas ou ocasiões de participação no contexto social, e raramente são promovidas pelos indivíduos, mas refletem as formas do sistema político (*Ibidem*). Sugere-se assim que, para compreender a participação política da juventude, é preciso indagar pelas estruturas existentes que a viabilizam na sociedade, não apenas em partidos políticos, mas nas diversas instâncias da sociedade civil.

O Plano Nacional para a Juventude enfatiza a participação dos jovens de 15 a 29 anos, não apenas no acesso a bens e serviços, como também, dentre outros, na esfera da cultura, da política, do meio ambiente, nos espaços comunitários, na elaboração de políticas públicas e outras formas de envolvimento social (BRASIL, 2004).

Nesse caminho, é interessante considerar que a juventude pode ter uma participação expressiva na sociedade quando se trata do acesso aos bens da cultura e aos processos de criação cultural. Nesse sentido, a ação dos jovens em prol de uma cultura de respeito e promoção da cidadania pode, muitas vezes, acontecer por meio da sua participação social e cultural e não necessariamente no âmbito do sistema político instituído. Ou seja, a participação em movimentos identitários e outros pode ganhar um caráter político dentro do contexto. Como afirmaram Bobbio *et al.*, embora o interesse pela política tenha se mostrado circunscrito a alguns grupos, novas formas de participação podem apontar para uma revitalização da política (BOBBIO *et al*, 1998).

No caso da EDH, não se trata de pensar que as ações educativas visam preparar a juventude para participar sempre e necessariamente na forma de movimento social ou em partidos políticos, ou seja, como participação política. Embora esta forma de participação seja fundamental, a EDH visa à formação para a cidadania de uma maneira mais ampla, ou seja, uma formação que prepara os cidadãos para participar tanto da instância política, quanto da vida social e cultural da sociedade, gerando atitudes e relações de respeito e promoção dos direitos de todos à cidadania plena. O processo de formação para a cidadania concerne à capacitação dos atores sociais para atuarem de maneira não apenas eficiente, mas também consciente e autônoma, na construção de uma sociedade justa, igualitária e com qualidade de vida.

Seja pela sua expressividade, dificuldades ou potencialidades, a juventude consiste numa categoria relevante de investimento social e governamental. É fundamental considerar os jovens como sujeitos políticos capazes de contribuir com um projeto de sociedade comprometido com o desenvolvimento da sociedade brasileira, cujas ações sejam orientadas para a garantia de direitos e construção de ferramentas de emancipação e autonomia que consolidem a participação na sociedade (SOUZA; PAIVA, 2012).

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Sentidos atribuídos por jovens universitários ao direito à igualdade de gênero

Este capítulo² descreve e analisa os dados relativos aos sentidos atribuídos da pesquisa realizada junto aos jovens universitários sobre os sentidos por eles atribuídos à igualdade de gênero. A relevância do estudo foi discutida na introdução desta dissertação. Abaixo, apresenta-se a metodologia da pesquisa, incluindo os seus objetivos e procedimentos. Em seguida, faz-se a análise dos dados e são apresentadas as considerações finais. Anexos e apêndices foram incorporados ao final da dissertação.

Metodologia da Pesquisa

Como já exposto, a presente pesquisa constitui um recorte da pesquisa 'Gestão Social do Amanhã: Juventude Universitária, Cidadania e Direitos Humanos'³, denominada aqui pesquisa matriz.

Conhecer como a juventude universitária significa os direitos de cidadania, em um país onde apenas uma pequena parcela da população tem acesso à universidade, é muito importante. Trata-se de uma parte da juventude com amplas possibilidades de gestão e intervenção na sociedade. Do ponto de vista da construção de uma sociedade democrática e emancipatória, é fundamental

² O atual modelo da dissertação do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Centro Universitário UNA instituiu que o capítulo de análise de dados seja apresentado na forma de um artigo, incluindo, dentre outros itens, uma discussão teórica. Entretanto, o modelo está ainda sendo incorporado e existe alguma flexibilidade para organização do trabalho. No caso desta dissertação, o capítulo de análise de dados é apresentado sem o item discussão teórica, que será incorporado quando o capítulo for preparado no formato de artigo a ser enviado para periódico científico. Da mesma maneira, neste capítulo, a observância do número de páginas do capítulo ultrapassa o número de 25, usualmente requerido por diversos periódicos científicos na área da psicologia e da psicologia social. Isto se dá pela necessidade de apresentar para a banca um conjunto maior de dados, que provavelmente seriam reduzidos em um artigo.

³ A equipe de pesquisadores é constituída, além da coordenadora, Professora Maria Lúcia Miranda Afonso (Mestrado em GSEDL, UNA), pelos Professores Maria Ignez Costa Moreira (PUC-MG), Marcos Vieira Silva (UFSJ) e Flávia Lemos Abade (UNA). Atuaram como auxiliares de pesquisa as estudantes de graduação em psicologia Késia Xavier Madeira e Cláudia Ramos de Almeida. A pesquisa recebeu apoio do Centro Universitário UNA e da FAPEMIG. A mestranda apresenta os seus agradecimentos à equipe de pesquisa.

indagar como a atual geração de jovens apreendem e significam os direitos humanos e de cidadania.

No recorte desta dissertação, foram tomados os dados da pesquisa matriz referentes (1) ao perfil do público entrevistado, e (2) aos sentidos atribuídos pelos pesquisados à igualdade de gênero. Por outro lado, são feitas contribuições à pesquisa matriz no que se refere (1) ao desenvolvimento da discussão teórica desta dissertação, visando à análise dos dados, (2) ao desenvolvimento das análises de resultados específicos e (3) ao desenvolvimento de um produto técnico que contribui para a Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino superior.

Assim, esta dissertação teve como objetivo geral: analisar os sentidos e significados que a juventude universitária, em Minas Gerais, atribui ao direito à igualdade de gênero tomando por referência as proposições do Plano Nacional de Políticas para Mulheres e da Lei Maria da Penha. Essas proposições foram traduzidas em afirmativas que vieram a integrar o instrumento de pesquisa, como será explicado adiante.

Com o intuito de contribuir para a construção de uma cultura dos direitos humanos e de uma sociedade fundada no respeito à cidadania, no que tange a contribuição técnica, a pesquisa teve ainda por objetivo elaborar um conjunto de estratégias metodológicas para a EDH no ensino superior, produto que será apresentado no terceiro capítulo.

Procedimentos metodológicos

Para compreender os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, é preciso reportar à metodologia quantitativo-qualitativa proposta pela pesquisa matriz. Nesta, foram previstas quatro fases, sendo: (1) realização de um *survey* para mapeamento dos significados e sentidos atribuídos, pelos jovens universitários, em Minas Gerais, aos direitos humanos e de cidadania, com ênfase nos direitos civis e sociais, tais como direito à igualdade racial, igualdade de gênero, acesso à saúde, à educação e ao trabalho; (2) realização de grupos focais para aprofundamento dos significados e sentidos levantados na fase inicial da pesquisa; (3) realização de Oficinas de Intervenção

Psicossocial (OIP) visando promover e analisar a reflexão sobre os processos implicados na formação de uma posição de defesa dos direitos, e (4) reaplicação do questionário inicial, para conhecer as diferenças entre os pesquisados que participaram das OIPs e aqueles que não participaram.

A presente dissertação restringiu-se aos dados obtidos na primeira etapa, ou seja, o *survey*. Essa delimitação encontra explicação no fato de que a pesquisa matriz foi iniciada em agosto de 2013, com um cronograma para dois anos, prevendo mesmo a possibilidade de inspirar e embasar projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e de mestrado. Assim, dentro do prazo viável para o desenvolvimento desta dissertação foi feita a eleição pela análise dos dados da primeira fase da pesquisa matriz e, mais especificamente, daqueles relativos à igualdade de gênero. De fato, a aplicação dos questionários na primeira fase só foi completada em maio de 2014, sendo que o processo de digitação do Banco de Dados foi concluído em junho do mesmo ano. Os dados foram analisados em julho e a dissertação concluída em agosto. Abaixo, são apresentados os procedimentos do *survey* realizado:

- (1) O universo da pesquisa foi a somatória dos estudantes universitários entre 18 e 29 anos, da Universidade Federal de São João Del Rei (câmpus Dom Bosco), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (câmpus Coração Eucarístico, Belo Horizonte) e Centro Universitário UNA - Belo Horizonte (*campi* Guajajaras, Aimorés, Liberdade e Raja). Os *campi* universitários escolhidos atendem à necessidade de diversificação do público a ser pesquisado, cobrindo uma população de universidade pública e privada e de diferentes cursos universitários;
- (2) O N da pesquisa foi calculado como superior a 30.000 estudantes. Para o cálculo da amostra, foi escolhido o intervalo de confiança de 0,95% e a margem de erro de 5%. Estas escolhas levaram a uma amostra estatisticamente significativa de 379 alunos. Foi aplicado um total de 422 questionários (portanto um número maior do que a amostra necessária, para absorver possíveis casos de *missing data*, isto é, respostas não dadas em casos específicos), distribuídos da seguinte maneira: 150 na PUC, 89 na UFSJ e 183 na UNA.

O instrumento de pesquisa do *survey* foi um questionário com respostas fechadas (ver Apêndice A), elaborado em duas partes, contendo:

Primeira parte: Dados de identificação socioeconômica dos sujeitos da pesquisa, tais como: idade, sexo, curso e período cursado, trabalho, renda pessoal, local de nascimento, tamanho do município onde viveu a maior parte da infância e da adolescência, estrutura familiar, religião, renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais, forma de ingresso na universidade e uso do sistema de cotas;

Segunda parte: Significados e sentidos atribuídos: à igualdade racial, à igualdade de gênero, aos direitos relativos à diversidade sexual, aos direitos humanos e de cidadania, com ênfase em direitos sociais (tais como acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à renda).

É importante observar que as perguntas da segunda parte do questionário contêm tanto assertivas destinadas a avaliar significados relativos às crenças sobre a igualdade de gênero no cotidiano (tal como: “A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família”), quanto itens formulados com base no texto dos estatutos legais, ou seja, que expressam direitos adquiridos na sociedade brasileira (tal como: “O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica”). Estas afirmativas foram retiradas dos estatutos legais que foram discutidos na parte teórica desta dissertação. Ou seja, ao avaliar as respostas dos estudantes, avalia-se também a sua aceitação dos direitos elencados em lei ou em planos oficiais (mesmo que não concretizados na prática).

No contexto de uma sociedade que busca se reconstituir pela lógica dos direitos, impulsionada pela Constituição de 1988, apelidada Constituição Cidadã, destaca-se a emergência de instrumentos na esfera dos três poderes que visam garantir o avanço do direito à igualdade de gênero. No âmbito do tema da pesquisa, destaque para o Plano Nacional de Políticas para Mulheres e a Lei Maria da Penha. Ao considerar os esforços de mudança das relações de gênero na sociedade brasileira, é relevante indagar como as novas gerações percebem e se posicionam diante da igualdade de gênero, considerando o estado atual do avanço pela garantia a esse direito na política nacional e estatutos legais.

Enfatize-se que, nas perguntas relativas à igualdade de gênero, o questionário procurou cobrir temas concernentes ao direito ao trabalho, à educação, à

renda, à proteção do Estado para garantia dos direitos à igualdade de gênero e à integridade física (combate à violência doméstica), além de se perguntar sobre a concordância do respondente com a Lei Maria da Penha (Lei n 11.340/2006).

O questionário foi pré-testado na UNA e na PUC, com um total de 20 estudantes. O *survey* foi realizado entre agosto de 2013 e maio de 2014 e o processo de criação de banco de dados e digitação dos dados foi finalizado em junho de 2014.

O questionário foi aplicado preferencialmente em turmas do 4º e do 5º períodos (65,7%), mas houve um percentual significativo (34,3%) de estudantes dos outros períodos. Embora o cálculo previsto para a amostra tenha sido de 387 indivíduos, foram aplicados 422 questionários válidos.

No processo de aplicação, os pesquisadores iam às salas de aula nos horários regulares de aula, após contato com os coordenadores e professores de cada curso. Era explicado para as turmas sobre o que se tratava a pesquisa e apresentado o TCLE, reafirmando o direito de cada estudantes participar ou não da pesquisa. Também era apresentado o critério de idade para participar, entre 18 e 29 anos, sendo que as pessoas fora dessa faixa etária poderiam receber um questionário se desejasse, mas que não iria ser computado para fins da pesquisa. Em seguida, o questionário e o TCLE eram distribuídos para preenchimento. A aplicação demorava em média 30 minutos. Uma cópia do TCLE assinada pela coordenadora da pesquisa era deixada com cada participante. A pesquisa matriz cumpriu com todos os requisitos éticos, tendo sido aprovada pelo CEP da UNA e cadastrada na Plataforma Brasil com o CAAE número 0203.2812.9.0000.5098.

Os dados coletados foram processados e analisados através do uso do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), permitindo a análise de frequências, cruzamentos de variáveis e teste de significância. Nesta dissertação, foi utilizado o teste do qui-quadrado para testar os cruzamentos de variáveis, com nível de significância menor ou igual a 0,05 (o valor do chi-quadrado é informado ao pé de cada tabela de cruzamento feito).

Finalmente, é importante esclarecer que, independentemente da análise aqui desenvolvida ser quantitativa, o método que orienta esta pesquisa é o materialista-dialético, que considera os sujeitos em seu contexto social e

histórico. Ou seja, a pesquisa estuda os sentidos atribuídos pelos estudantes aos direitos de cidadania, em especial aqueles que são fundamentados em textos legais da contemporaneidade da sociedade brasileira. Nessa direção, torna-se fundamental explicitar o que se toma aqui por “sentidos”.

Na análise do discurso, metodologia adotada na pesquisa matriz, é necessário considerar a materialidade dos discursos em sua produção e pertencimento aos contextos sociais e históricos. Isto é, como os discursos se organizam na relação com as suas condições de produção e na ação dos sujeitos que reproduzem e produzem esse trabalho no cotidiano de sua práxis social.

Os dados desta pesquisa são tratados como “discurso”, ainda que sendo um conjunto de respostas a um questionário. Considera-se que o questionário apresenta aos pesquisados um conjunto de formulações contidas nos discursos contemporâneos sobre direitos de cidadania, no caso desta dissertação, de igualdade de gênero. As respostas dadas interagem com esses discursos, não se constituindo em afirmativas soltas ou individualizadas. Considera-se que cada resposta envolve um posicionamento dos sujeitos diante do discurso sobre a igualdade. Tem-se, portanto, um conjunto de respostas que podem ser vistas como a produção de um coletivo de estudantes, a ser estudado em suas complexidades e possibilidades.

Ou seja, na análise do discurso interessa analisar a “língua funcionando como produção de sentido” (ORLANDI *apud* SILVA, 2005, p.16), sendo que o sentido não está dado a priori, como se estivesse cristalizado na essência da língua, mas é historicamente constituído. Com o estudo do discurso busca-se entender como o sujeito utiliza da linguagem para significar-se a si e ao mundo. Por meio da linguagem o homem constrói a existência humana e a si mesmo, através da incessante capacidade de atribuir sentido às experiências vividas (ORLANDI, 1994; SILVA, 2005). Ainda ressaltando a historicidade do discurso, Silva ressalva que

[t]oda vez que extrapolamos o “texto” e atingimos o “contexto”, temos condições de pensarmos como se configuram as relações em determinado local ou situação, ou seja, podemos apreender como tais relações aparecem historicamente; quais fatores estabelecem e impõem sua cultura (SILVA, 2005, p. 39)

A análise do discurso para Orlandi “tem seu ponto de apoio na reflexão que produz sobre o sujeito e o sentido – um relativamente ao outro – já que

considera que, ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 1994, p. 55). A noção de sujeito adotada pela análise do discurso compreende uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, sendo na interação com o outro que o sujeito constrói sua identidade. Desta concepção emergem duas idéias básicas fundamentais para a análise do discurso: (a) o sentido e o sujeito são constituídos no e pelo discurso e (b) não existe discurso sem sujeito (SILVA, 2005).

Assim, para compreender o discurso da igualdade de direitos, é preciso situar as suas condições sociais e históricas, o que é feito, nessa pesquisa pela comparação entre o que dizem os estatutos legais (ainda que não concretizados) e como se posicionam os estudantes diante do que é dito. Baseando em Orlandi, para a apreensão das condições de produção de um discurso, sugere-se “colocar o dito em relação ao não dito” (ORLANDI *apud* SILVA, 2005, p.36). Trata-se de interpretar a partir da relação estabelecida entre os discursos e os sujeitos.

Ou seja, as proposições genéricas do questionário desta pesquisa apelam para os discursos no cotidiano da nossa sociedade enquanto as proposições específicas traduzem os discursos construídos pelo Estado e pelos movimentos sociais e instituídos em estatutos legais ou planos oficiais.

Finalmente, é preciso reconhecer que tampouco há neutralidade na interpretação, visto que o resultado da análise também é um discurso possível dentre infinitas possibilidades.

Ao apontar a não neutralidade do pesquisador, esta teoria relativiza os resultados da pesquisa, chamado a atenção para os atravessamentos políticos e éticos que estão pautados na ação investigativa, assim como os limites e contradições da produção do conhecimento (SILVA, 2005).

Assim, a análise aqui apresentada é dialética e dialógica. Pretende-se compreender os seus limites e apresentá-la para possíveis intercâmbios com outros pesquisadores bem como outros grupos e sujeitos interessados.

Análise dos dados

O programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) possibilita uma infinidade de cruzamentos entre as variáveis existentes no banco de dados

gerado pela pesquisa, que é bem extenso. Portanto, no escopo da pesquisa, foi necessário fazer recortes.

Em primeiro lugar, foram estudadas as informações que caracterizavam a amostra estudada. Em seguida, foram enfocados os dados relativos à como essa amostra se posicionava diante das afirmativas do questionário que estavam diretamente ligadas aos sentidos atribuídos à igualdade de gênero. Em terceiro lugar, foram estudados os cruzamentos entre algumas características dos sujeitos e os sentidos atribuídos à igualdade de gênero.

Na parte em que se descrevem as frequências simples, as tabelas detalham todas as possibilidades de respostas contidas no questionário, abrangendo, para cada assertiva: concordo plenamente, concordo, tenho dúvidas, discordo, discordo plenamente e, finalmente, não tenho opinião a respeito.

Porém, ao se realizar cruzamentos, foi necessário aglutinar essas respostas, evitando a dispersão dos dados e possibilitando o teste de significância (chi-quadrado).

Os cruzamentos possibilitam a identificação, na amostra, de grupos de sujeitos com características socioculturais aproximadas, o que permite indagar como estas características influenciam os significados atribuídos à igualdade de gênero.

O curto tempo entre o término do *survey* e a defesa dessa dissertação dificultou um maior esmero na apresentação dos dados. Mesmo assim, foi possível inserir algumas tabelas e gráficos, visando melhor visualização dos dados para avaliação do trabalho.

Em seguida, é descrito o perfil da amostra e apresentada a análise dos dados obtidos por meio de levantamento de frequências simples e de cruzamentos significativos.

Perfil da amostra

A amostra foi composta por 422 estudantes, distribuídos em 30 cursos de três instituições de ensino superior (Centro Universitário UNA, PUC Minas e UFSJ),

abrangendo áreas variadas, tais como sociais, humanas, exatas, biológicas e artes.

Neste item, o perfil da amostra é descrito, distinguindo-se o contingente feminino e masculino da amostra, uma vez que a categoria sexo revelou-se de fundamental importância para a análise dos sentidos e significados atribuídos à igualdade de gênero. No total da amostra, 67,4% dos pesquisados são do sexo feminino e 32,6% são do sexo masculino.

Neste aspecto, é importante esclarecer que, no Brasil, a expansão do ensino superior tem mudado as características da população universitária. A Sinopse da Educação Superior no Brasil (INEP, 2011) indica que, em Minas Gerais, em 2011, 54,07% das matrículas nas instituições de ensino superior era de mulheres e que nas instituições privadas esse percentual alcançava 55,05%. Ora, 74,3% do total da população universitária em Minas Gerais estava em instituições privadas. Isto indica o alto percentual de mulheres no ensino superior em Minas Gerais. Como a presente pesquisa trabalhou com dois centros de ensino superior privados e um público, a nossa amostra tendeu a apresentar um percentual maior de mulheres na aplicação aleatória de questionários.

Para evitar que essa diferença afetasse a qualidade dos resultados, a comparação entre mulheres e homens é feita, aqui, com base nos percentuais intragrupos. Ou seja, a comparação é feita entre o percentual de mulheres dentro do grupo de mulheres e o percentual de homens dentro do grupo de homens que se manifestam de dada maneira sobre dada questão.

No que se refere à instituição de ensino superior em que estudam, 43,3% das mulheres e 43,5% dos homens estudam no Centro Universitário UNA (UNA), 34,5% das mulheres e 37,7% dos homens na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e 22,2% das mulheres e 18,8% dos homens estudam na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ). Note-se, portanto, que a amostra engloba mais estudantes de universidades privadas, reconhecendo-se aqui um limite da pesquisa, que pode ser sanado em futuras investigações ou

complementações do banco de dados. Portanto, serão evitadas inferências que envolvam comparações entre universidades públicas e privadas.

Continuando a descrição do perfil da amostra, encontra-se que 64,9% das mulheres e 50% dos homens encontram-se na faixa de 18 a 21 anos, 26,3% das mulheres e 34,8% dos homens possuem entre 22 a 25 anos e 8,8% das mulheres e 15,2% dos homens estão entre 26 e 29 anos de idade. Isto mostra também que a maioria dos estudantes pesquisados estava na faixa etária de 18 a 25 anos de idade. Embora tenha que ser reconhecida, essa predominância não afeta a qualidade da pesquisa, voltada para a juventude.

Em relação à pergunta “qual é a sua cor?”, 55,6% das mulheres e 47,1% dos homens se declaram brancas (os); 8,6% das mulheres e 11,8% dos homens se declaram negras (os) e 35,8% das mulheres e 41,2% dos homens se declaram pardas (os).

Quanto à orientação sexual, 95% das mulheres e 93,3% dos homens se consideram heterossexuais, 1,4% das mulheres e 4,4% dos homens consideram-se homossexuais e 3,6% das mulheres e 2,2% dos homens se consideram bissexuais. Do total da amostra, 95% são solteiros, apenas 4,3% são casados ou vivem em união estável e 0,7% são separados.

Em referência à crença em Deus, 84,1% das mulheres e 67,2% dos homens afirmam acreditar em Deus, em oposição a 15,9% das mulheres e 32,8% dos homens que apresentam dúvidas ou afirmam não acreditar. Nota-se, aqui, uma diferença significativa entre homens e mulheres ($p < 0,005$).

No que diz respeito à religião, o catolicismo foi identificado como religião de origem de 62,9% das mulheres e 63,0% dos homens; o protestantismo de 14,1% das mulheres e 10,1% dos homens. Na categoria “outras religiões” foram agregados tanto os dados relativos a religiões como espiritismo, islamismo e religiões afro-brasileiras quanto formas sincréticas que associavam duas ou mais religiões, somando um total de 21,2% entre as mulheres e 21,7% entre os homens e 1,8% das mulheres e 5,1% dos homens identificam não possuir religião de origem.

Tendo em consideração a religião atual, algumas mudanças são observadas. Existe uma diferença significativa ($p=0,00$) entre homens e mulheres no que diz respeito a ter uma religião. O percentual de homens (36,8%) que não têm uma religião é o dobro do percentual de mulheres (18,7%) no mesmo quesito. Nota-se uma diminuição percentual entre os que foram criados dentro de uma dada religião e os que professam essa religião. Esses índices são mais expressivos na religião católica.

O catolicismo é adotado por 51,8% das mulheres e 46,3% dos homens; o protestantismo por 17,6% das mulheres e 5,9% dos homens. Na categoria “outras religiões” foram agregados tanto os dados relativos a religiões como espiritismo, islamismo e religiões afro-brasileiras quanto formas sincréticas que associavam duas ou mais religiões, somando 11,9% entre as mulheres e 11,0% entre os homens. Cresce significativamente a porcentagem de pessoas que declaram não possuir religião, sendo 18,7% entre mulheres e 36,8% entre os homens.

Esses dados mostram uma alta relevância na associação entre sexo do indivíduo e religião, sendo que as mulheres significativamente mais do que os homens têm um pertencimento religioso.

No tocante à cidade de origem, 35,9% das mulheres e 31,2% dos homens são oriundos de cidades com até 100 mil habitantes, 9,9% das mulheres e 15,9% dos homens vêm de cidades entre 100 mil a 500 mil habitantes e 54,2% das mulheres e 52,9% dos homens, de cidades com mais de 500 mil habitantes.

Quanto à renda familiar (sendo R\$ 678,00 o valor de referência adotado para o salário mínimo), 54,6% das mulheres e 41,5% dos homens provém de famílias cuja renda é de até 5 salários mínimos, para 23,2% das mulheres e 29,6% dos homens, a renda familiar está entre 5 a 10 salários mínimos e para 22,1% das mulheres e 28,9% dos homens a renda familiar é superior a 10 salários mínimos.

Com relação à escolaridade dos pais, no caso de 41,0% das mulheres e 34,6% dos homens, o pai possui o ensino fundamental completo ou menos, nas famílias de 32,8% das mulheres e 36,2% dos homens o pai possui o ensino

médio completo e nas famílias de 26,1% das mulheres e 29,2% dos homens o pai possui o ensino superior completo ou mais.

Sobre a escolaridade da mãe, nas famílias de 31,9% das mulheres e 27,0% dos homens, a mãe possui o ensino fundamental completo ou menos, nas famílias de 33,7% das mulheres e 42,3% dos homens a mãe possui o ensino médio completo e nas famílias de 34,4% das mulheres e 30,7% dos homens a mãe possui o ensino superior completo ou mais.

Os dados sugerem que os jovens universitários de sexo masculino vêm de famílias com maior renda do que as jovens do sexo feminino. Porém, na questão da escolaridade dos pais, essa diferença tende a diminuir.

Dentre os sujeitos de pesquisa, 45,0% das mulheres e 38,7% dos homens não trabalham, enquanto 55,0% das mulheres e 61,3% dos homens trabalham. Em relação à renda pessoal, 55,2% das mulheres e 37,8% dos homens ganham menos do que 1 salário mínimo, 39,6% das mulheres e 57,0% dos homens entre 1 a 5 salários mínimos e 5,2% das mulheres assim como dos homens têm renda superior a 5 salários mínimos. Isto mostra uma diferença significativa ($p < 0,05$) entre homens e mulheres em relação à renda pessoal, sendo menor a renda das mulheres.

Para ingresso ao ensino superior, 18,8% das mulheres e 14,5% dos homens pesquisadas (os) são beneficiárias (os) de cotas alternativas, sendo que este benefício se localiza entre 10,7% dos estudantes pesquisados da PUC, 11,5% dos pesquisados da UNA e em 41,4% dos pesquisados na UFSJ, sendo significativa a maior concentração do uso de cotas na instituição pública de ensino superior.

Conferido o equilíbrio da amostra, constatou-se que, apesar do maior percentual de mulheres que homens na amostra, esta preserva o equilíbrio interno. Ou seja, não há percentuais muito diferentes entre homens e mulheres quando se trata da distribuição dentro das variáveis: idade, cor, orientação sexual, religião de origem e cidade de origem. No entanto, as diferenças significativas verificadas entre homens e mulheres no que concerne à religião atual, crença em Deus, renda familiar e pessoal, escolaridade dos pais e uso

de cotas não invalida a amostragem, muito pelo contrário, constituem elementos que a caracterizam. Assim, a pesquisa prossegue com a análise dos sentidos atribuídos à igualdade de gênero.

Análise do sentido atribuído à igualdade de gênero

Como discutido na revisão teórica, as mudanças nas relações de gênero modificaram profundamente os valores da sociedade brasileira. Houve redução da fecundidade, crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e na renda familiar, elevação do nível de escolaridade feminina dentre outros aspectos. Entretanto, diante das mudanças, há resistências. Segundo o IPEA (2008), os homens resistem em compartilhar com as parceiras a responsabilidade pela casa e pelos filhos, sendo a violência doméstica o indicativo mais perverso da dominação masculina nas relações de gênero. No Brasil, apesar da elevação dos índices educacionais em relação aos homens, as mulheres continuam recebendo menores salários e encontrando obstáculos para ocupar cargos de direção. A mesma pesquisa indica que a maternidade mais do que a paternidade dificulta a entrada e permanência no mercado de trabalho, dificuldade maximizada pela baixa oferta de creches e pré-escolas (IPEA, 2008). Ora, diante dessa realidade, como se posiciona a juventude universitária, aqueles que podem no futuro contribuir para as mudanças, mas também para os retrocessos?

Como explicado, no questionário utilizado na presente pesquisa, os sentidos atribuídos à igualdade de gênero foram avaliados a partir de uma sequência de proposições que incluíam desde afirmações genéricas até conteúdos retirados dos marcos normativos contemporâneos relacionados à igualdade de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para Mulheres e a Lei Maria da Penha e, também, o documento Brasil sem Homofobia. Para cada proposição, os estudantes marcavam uma das seguintes respostas: discordo plenamente, discordo, tenho dúvidas, concordo, concordo plenamente ou não tenho opinião a respeito.

Inicialmente, serão oferecidas algumas tabelas contendo as frequências das respostas do total dos jovens universitários sobre as afirmativas de igualdade de gênero contidas no questionário. Todas as afirmativas foram numeradas

seqüencialmente a fim de facilitar a referência a elas durante a análise. Foram sublinhadas alguns percentuais que chamaram atenção para a análise.

TABELA 1

Sentidos atribuídos pelos jovens universitários sobre a igualdade de gênero entre homens e mulheres na sociedade. Frequência simples para o total da amostra

Marque, ao lado, a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre homens e mulheres na sociedade brasileira	Não tenho opinião a respeito	Discordo Plenamente	Discordo	Tenho dúvidas	Concordo	Concordo plenamente
1 Homens e mulheres devem ter direitos diferentes	1,7%	<u>70,7%</u>	18,6%	3,1%	3,3%	2,6%
2 As mulheres não precisariam ter direitos iguais aos homens se estes as protegessem e cuidassem delas	3,8%	64,7%	20,6%	4,7%	4,0%	2,1%
3 A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família.	1,7%	<u>50,4%</u>	30,8%	7,6%	7,4%	2,1%
4 O principal responsável pelo sustento da família deve ser o homem	1,4%	<u>52,6%</u>	32,0%	5,9%	6,2%	1,9%
5 Se as mulheres quiserem ter direitos de cidadania, elas precisam se portar de maneira decente em relação à sexualidade.	5,7%	<u>55,3%</u>	24,8%	5,0%	7,6%	1,7%
6 As mulheres usam a reivindicação por igualdade de direitos como um disfarce para ter mais privilégios.	2,6%	60,6%	27,3%	6,9%	2,4%	0,2%
7 A mulher deve ser a principal responsável por executar ou delegar a execução das tarefas domésticas em sua família.	1,2%	<u>59,0%</u>	30,0%	4,3%	4,8%	0,7%
8 Comparadas com os homens, a maioria das mulheres tem uma superioridade moral	7,4%	41,9%	29,0%	11,0%	8,1%	2,6%
9 É justo que as mulheres façam reivindicações por igualdade de direitos com os homens	3,1%	3,6%	2,6%	5,5%	41,8%	43,4%

As assertivas listadas na TAB.1 são afirmações genéricas, ligadas ao cotidiano e àquilo que se poderia chamar de uma ideologia do cotidiano, ou a um discurso genérico sobre a relação entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Observa-se que, em sua maioria, as respostas apóiam o discurso favorável à igualdade de gênero, sendo que 70,7% dos sujeitos discordam plenamente de que homens e mulheres devem ter direitos diferentes (afirmativa 1). Poder-se-ia deduzir desses resultados que a juventude pesquisada defende sentidos igualitários nas relações de gênero.

No entanto, ao adentrar as questões concretas do cotidiano que dizem respeito à responsabilidade com os filhos (afirmativa 3), sustento da família (afirmativa 4), sexualidade (afirmativa 5) e execução de tarefas domésticas (afirmativa 7), observa-se uma diminuição do apoio à igualdade entre homens e mulheres.

Veja-se como essa situação se desdobra quando as afirmativas do questionário abrangem as formulações dos estatutos legais, como já explicado.

TABELA 2

Sentidos atribuídos pelos jovens universitários à responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres na sociedade. Frequência simples para o total da amostra

Marque, ao lado, a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre a responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres, na sociedade brasileira	Não tenho opinião a respeito	Discordo Plenamente	Discordo	Tenho dúvidas	Concordo	Concordo plenamente
10 É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres, em relação aos homens, na sociedade, independentemente de sua cor, etnia, classe ou orientação sexual.	1,4%	1,4%	1,4%	3,1%	32,4%	<u>60,2%</u>
11 O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.	3,1%	2,4%	3,8%	<u>7,6%</u>	40,1%	<u>43,0%</u>
12 Diante da sociedade, as mulheres homossexuais não devem ter os mesmos direitos das mulheres heterossexuais.	2,2%	69,9%	19,9%	3,3%	2,6%	2,2%
13 As políticas públicas de combate à violência contra as mulheres devem priorizar as mulheres honestas	<u>6,4%</u>	47,2%	28,9%	<u>8,8%</u>	6,6%	<u>2,1%</u>
14 O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso de todas as mulheres à renda (monetária).	9,1%	3,1%	5,3%	<u>11,7%</u>	42,7%	<u>28,2%</u>
15 O Estado tem obrigação de desenvolver ações que previnam a marginalização da mulher negra na sociedade	8,3%	4,8%	5,2%	<u>8,6%</u>	38,6%	<u>34,5%</u>
16 O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica	1,4%	1,0%	1,0%	<u>1,9%</u>	26,6%	<u>68,1%</u>
17 Um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente a sua esposa.	2,1%	78,8%	13,6%	3,1%	1,4%	1,0%
18 Uma mulher que abandona o seu lar, mesmo sofrendo violência doméstica, deveria perder a guarda dos seus filhos	3,8%	64,5%	20,5%	6,4%	2,9%	1,9%

Na TAB. 2, são expressas as freqüências totais das respostas dos sujeitos de pesquisa no que tange à responsabilidade do Estado diante de homens e mulheres na sociedade.

Observa-se que a afirmativa de que o Estado deve garantir, de forma abstrata e genérica, a igualdade de gênero (afirmativa 10) possui 60,2% de concordância plena dos sujeitos. Todavia, essa concordância plena cai vertiginosamente em relação a afirmativas que materializam direitos específicos e concretos de igualdade: promoção do acesso das mulheres ao mercado de trabalho (afirmativa 11, 43%); do acesso das mulheres à renda (afirmativa 14, 28,2%); e combate à marginalização da mulher negra (afirmativa 15, 34,5%).

Observe-se que a palavra “plenamente” introduz uma sutileza na análise, mostrando que algumas proposições de igualdade não são tão apoiadas quanto outras.

Diferentemente, encontra-se concordância plena (68,1%) e a menor porcentagem de dúvida (1,9%), no que diz respeito à assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica (afirmativa 16). No entanto, contradições no discurso da igualdade se desvelam ao comparar as respostas obtidas na afirmativa 16 com as respostas dadas à afirmativa 13, que condiciona moralmente o acesso a assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica: 6,4% não têm opinião a respeito; 8,8% têm dúvidas e, somando as concordâncias, 8,7% concordam.

Em seguida, serão apresentados esses mesmos dados de maneira aglutinadas, ou seja, juntando-se as respostas discordo e discordo plenamente; concordo e concordo plenamente, e, por fim, não tenho opinião a respeito e tenho dúvidas. Essa aglutinação de dados será especialmente necessária para os cruzamentos, evitando-se uma excessiva dispersão dos dados.

Com esta aglutinação dos dados, deseja-se dar destaque à reflexão acerca das respostas que apontam dúvida ou ausência de opinião a respeito. Como o público estudado é composto de jovens estudantes, é importante indagar sobre os possíveis sentidos dessas respostas. Trata-se de uma falta de implicação

desses indivíduos com a questão da igualdade de gênero? Ou ainda não tiveram acesso suficiente à informação e aos processos formativos? São questões que surgem ao longo da análise e que, mesmo não encontrando respostas conclusivas nesta dissertação, apontam para a necessidade de futuras pesquisas.

TABELA 3

Sentidos atribuídos pelos jovens universitários sobre a igualdade de gênero entre homens e mulheres na sociedade. Frequência aglutinada de respostas

Marque, ao lado, a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre homens e mulheres na sociedade brasileira		Discordo Plenamente Discordo	Não tenho opinião Tenho dúvidas	Concordo Concordo Plenamente
19	Homens e mulheres devem ter direitos diferentes	89,3%	4,8%	6,0%
20	As mulheres não precisariam ter direitos iguais aos homens se estes as protegessem e cuidassem delas	85,3%	<u>8,5%</u>	6,2%
21	A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família.	81,1%	<u>9,3%</u>	9,5%
22	O principal responsável pelo sustento da família deve ser o homem	84,4%	7,3%	8,1%
23	Se as mulheres quiserem ter direitos de cidadania, elas precisam se portar de maneira decente em relação à sexualidade.	80,1%	<u>10,6%</u>	9,2%
24	As mulheres usam a reivindicação por igualdade de direitos como um disfarce para ter mais privilégios.	87,9%	<u>9,5%</u>	2,6%
25	A mulher deve ser a principal responsável por executar ou delegar a execução das tarefas domésticas em sua família.	89,0%	5,5%	5,5%
26	Comparadas com os homens, a maioria das mulheres tem uma superioridade moral	71,0%	<u>18,3%</u>	10,7%
27	É justo que as mulheres façam reivindicações por igualdade de direitos com os homens	6,2%	<u>8,6%</u>	85,2%

Dentre as dúvidas e abstenções, nota-se a incidência de aspectos morais e a postura conservadora de apoio aos papéis tradicionais de gênero: 8,5% das respostas evocam o cuidado da mulher pelo homem (afirmativa 20); 9,3%, a responsabilidade da mulher pelos cuidados com as crianças (afirmativa 21); 10,6% das respostas sugerem o controle da sexualidade (afirmativa 23) e 18,3% presumem uma “fraqueza moral” por parte dos homens. Há também aquelas respostas que desconfiam da legitimidade da reivindicação por igualdade de direitos, expressas em 9,5% (afirmativa 24) e 8,6% (afirmativa 27) de casos.

Se estas posições são observadas dentro do discurso genérico sobre relações de gênero, isto é, dentro de uma ideologia do cotidiano, como seriam os sentidos atribuídos quando se trata de pensar o papel do Estado? A TAB. 4 apresenta as freqüências totais das respostas dos sujeitos de pesquisa relativas aos sentidos que atribuem à responsabilidade do Estado diante de homens e mulheres na sociedade.

TABELA 4

Sentidos atribuídos pelos jovens universitários à responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres na sociedade. Frequência aglutinada de respostas

	Discordo Plenamente Discordo	Não tenho opinião Tenho dúvidas	Concordo Plenamente
Marque, ao lado, a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre a responsabilidade do Estado, diante de homens e mulheres, na sociedade brasileira			
28 É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades para as mulheres, em relação aos homens, na sociedade, independentemente de sua cor, etnia, classe ou orientação sexual.	2,9%	4,5%	92,6%
29 O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.	6,2%	<u>10,7%</u>	83,1%
30 Diante da sociedade, as mulheres homossexuais não devem ter os mesmos direitos das mulheres heterossexuais.	89,7%	5,5%	4,8%
31 As políticas públicas de combate à violência contra as mulheres devem priorizar as mulheres honestas	76,1%	<u>15,2%</u>	<u>8,8%</u>
32 O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso de todas as mulheres à renda (monetária).	8,4%	<u>20,8%</u>	70,9%
33 O Estado tem obrigação de desenvolver ações que previnam a marginalização da mulher negra na sociedade	10,0%	<u>16,9%</u>	73,1%
34 O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica	1,9%	3,4%	94,7%
35 Um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente a sua esposa.	92,4%	5,2%	2,4%
36 Uma mulher que abandona o seu lar, mesmo sofrendo violência doméstica, deveria perder a guarda dos seus filhos	85,0%	10,2%	4,8%

São expressivas as respostas que indicam dúvida ou abstenção dos jovens universitários acerca das políticas públicas e do papel e das responsabilidades do Estado diante da sociedade: acesso das mulheres ao mercado de trabalho (afirmativa 29, 10,7%); acesso à renda (afirmativa 32, 20,8%); e necessidade de prevenir a marginalização da mulher negra (afirmativa 33, 16,9%).

Somando-se ainda as discordâncias sobre a questão, emergem aqui algumas das contradições no discurso dos sujeitos de pesquisa, tendo em vista o alto índice de concordância (92,3%) apresentado relativamente à afirmação genérica sobre a garantia da igualdade de oportunidades por parte do Estado.

Ou seja, são altos os percentuais de apoio ao discurso da igualdade quando esta é tratada de forma abstrata e genérica (afirmativa 1). No entanto, quando entra em cena o papel do Estado para a garantia desta igualdade, através da afirmação de direitos específicos, estes sentidos são menos defendidos e até mesmo migram para posições contrárias.

Destaca-se ainda a incidência de respostas que discriminam a mulher, quando o respondente concorda (8,8%), abstem-se ou tem dúvidas (15,2%) de que as políticas públicas de combate a violência contra as mulheres devam priorizar as mulheres honestas (afirmativa 31), denunciando a tensão entre o discurso moralista e o discurso da garantia de direitos.

Dando continuidade à análise, foram realizados cruzamentos entre as variáveis que caracterizam os sujeitos do ponto de vista sociocultural e os sentidos atribuídos às afirmativas sobre a igualdade de gênero. Foram feitos diversos cruzamentos com sexo, cor, orientação sexual, cidade, religião de origem, religião atual, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, renda familiar, renda pessoal e instituição de ensino superior em que estuda. Porém, diante da enorme quantidade de dados gerados, e considerando os limites de uma dissertação de mestrado, serão aqui priorizadas as influências do pertencimento de sexo nos sentidos e significados atribuídos ao direito à igualdade de gênero. Além disso, serão analisados também os posicionamentos dos sujeitos sobre a Lei Maria da Penha (Lei n 11.340/2006) e sua interface com as mesmas variáveis.

Análise dos sentidos atribuídos à igualdade de gênero segundo sexo e características socioculturais

Adota-se aqui 'sexo'⁴ como categoria de análise tendo em vista sua fundamental importância para o tema da pesquisa, visto que sobre este atributo biológico incidem fortemente as construções sociais de gênero (SCOTT, 1990; BUTLER, 2010; MATOS, 2008). Enfatize-se o fato que a categoria 'sexo', assim como 'mulher', 'mulheres' e 'gênero', constituídas pelos movimentos sociais de mulheres, gays e lésbicas, integram hoje vários campos do conhecimento, estabelecidas como categorias de análise interdisciplinar (PEDRO, 2005).

Como dito, a seleção dos dados que serão analisados neste tópico obedeceu ao teste de significância adotado na pesquisa, com o valor do chi-quadrado igual ou menor do que 0,05 ($p \leq 0,05$). O que não significa que os demais dados não apresentem relevância qualitativa. Trata-se, contudo, da adoção de um critério estatisticamente representativo. Futuros estudos qualitativos poderão decifrar melhor esses enigmas do discurso da igualdade quando produzido e reproduzido pelos diversos grupos sociais. Lembre-se que esta dissertação é parte de uma pesquisa matriz, que prevê a continuidade dessa análise levando em consideração o total dos dados da pesquisa.

Foram construídos gráficos para melhor visualização dos dados. Serão analisados oito gráficos que apresentamos sentidos atribuídos a afirmativas específicas do questionário, distinguindo as respostas das mulheres das respostas dos homens, além de apresentar a porcentagem total das respostas da amostra. As posições acerca das afirmativas serão apresentadas de forma aglutinada, somando as concordâncias, as discordâncias e dúvidas e abstenções, conforme legenda.

Adianta-se que as respostas obtidas, em sua grande maioria, são favoráveis à igualdade de gênero. Entretanto, a coerência dos discursos sociais não é um

⁴ Sexo aparece, aqui, como categoria descritiva, a partir das respostas dos sujeitos ao questionário. Reafirma-se que sexo não é sinônimo de gênero (que é uma categoria teórica). Entretanto, a análise pode conduzir a uma compreensão de como o pertencimento sexual envolve uma posição de defesa (ou não) da igualdade de gênero e permitir reflexões sobre a implicação de homens e mulheres com os sentidos da igualdade de gênero. Dessa maneira, através de mediações entre o descritivo e o teórico, pode-se contribuir para a discussão.

dado 'natural'. A lógica de um discurso é socialmente construída. Os discursos sempre apresentam tensões, ambivalências, contradições e/ou paradoxos, muitas vezes camuflados sob a crença de que a coerência do discurso é defensável e lógica. A presente análise propõe-se a sinalizar alguns desses aspectos, explorando também a sua relação com as políticas públicas de gênero. Veja-se, a seguir, a sequência de gráficos.

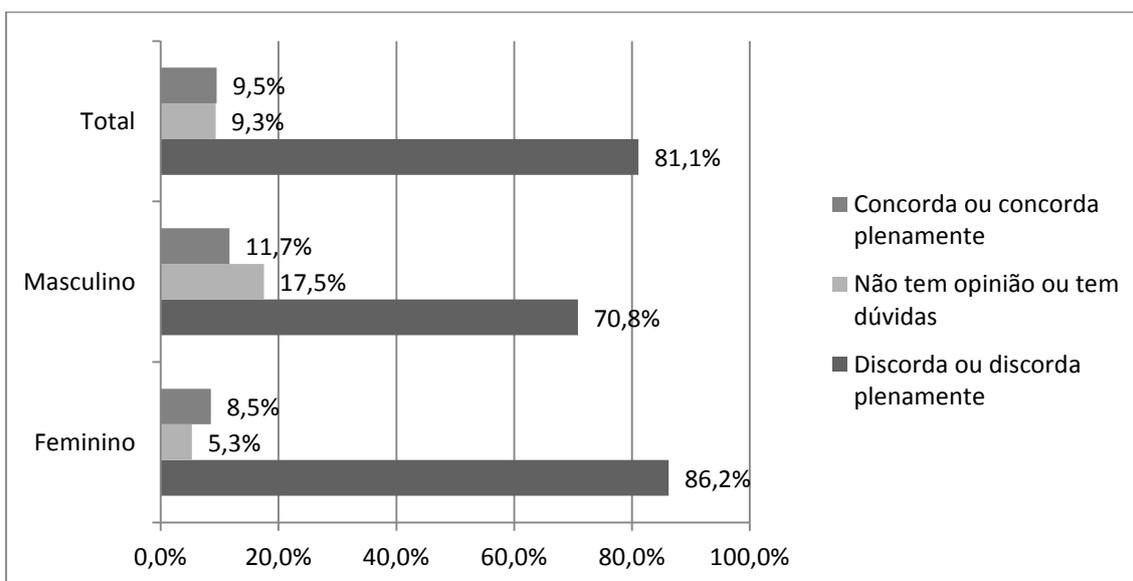


Gráfico 2 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família (p=0,000).

O GRAF. 1 compara os sentidos atribuídos à afirmativa: A mãe deve ser a principal responsável pelos cuidados com as crianças na família. Destaca-se que as respostas que expressam dúvidas ou ausência de opinião por parte dos homens (17,5%) sobre esta questão é três vezes maior que a mesma resposta das mulheres (5,3%).

Estes dados mostram que os homens apóiam mais os papéis tradicionais de gênero, que designam às mulheres o cuidado com os filhos e com a família.

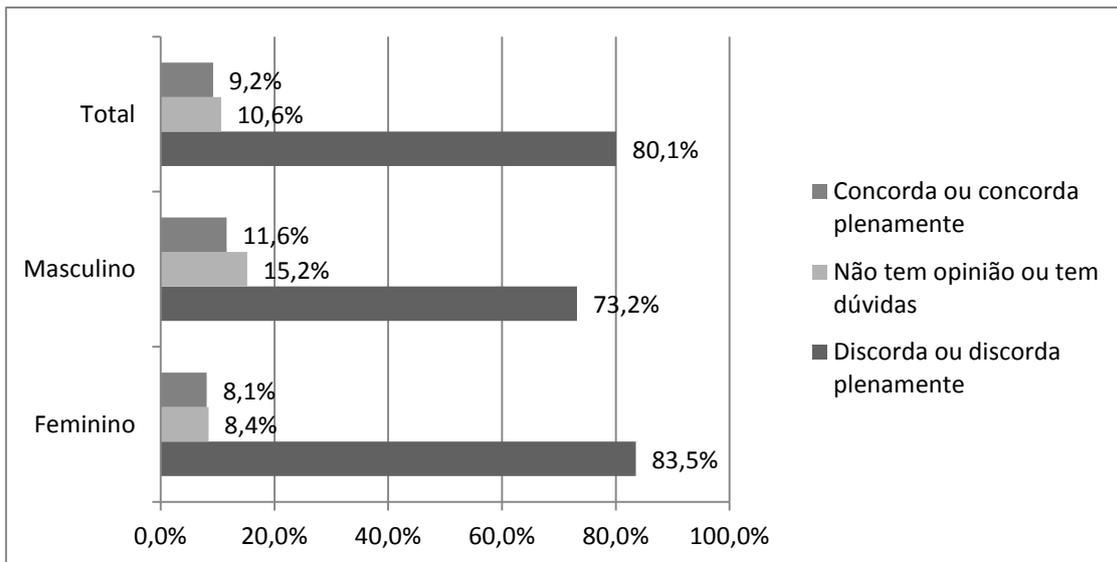


Gráfico 2 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: Se as mulheres quiserem ter direitos de cidadania, elas precisam se portar de maneira decente em relação à sexualidade (p=0,038).

O GRAF. 2 compara os sentidos atribuídos à afirmativa: Se as mulheres quiserem ter direitos de cidadania, elas precisam se portar de maneira decente em relação à sexualidade.

Evidencia-se que as respostas do tipo dúvidas ou ausência de opinião por parte dos homens (15,2%) sobre esta questão é quase duas vezes maior que a mesma resposta das mulheres (8,4%). No entanto, ao considerar a soma das concordâncias, dúvidas e abstenções sobre a questão, tem-se 16,5% de mulheres e 26,8% da opinião dos homens, o que diminui a diferença.

Estes dados localizam o discurso patriarcal de submissão e controle do comportamento das mulheres, sobretudo sobre a sexualidade, no imaginário dos homens como no das mulheres.

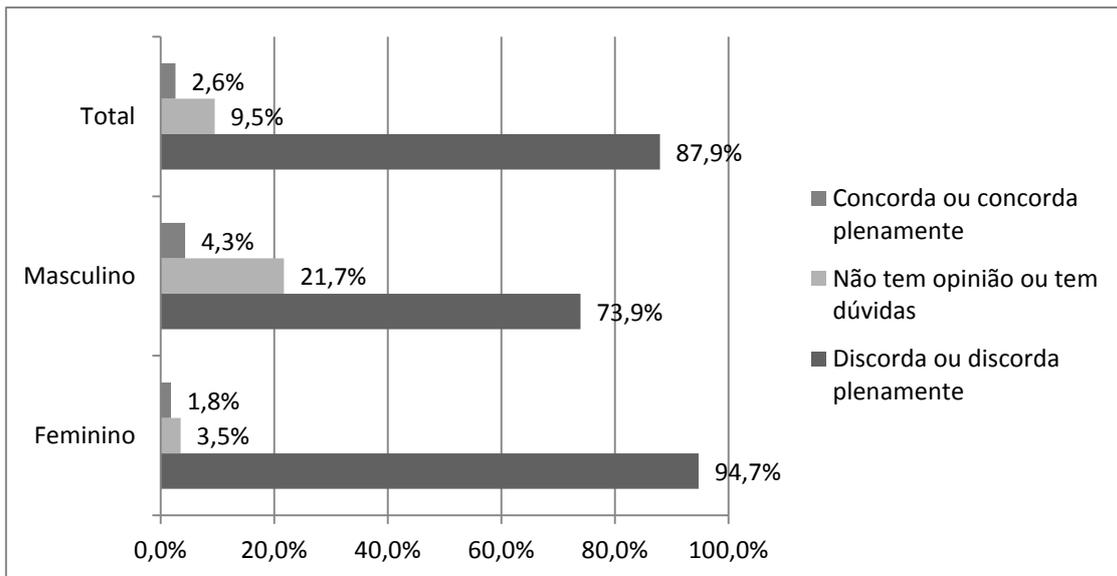


Gráfico 3 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: As mulheres usam a reivindicação por igualdade de direitos como um disfarce para ter mais privilégio (p=0,000).

O GRAF. 3 apresenta os sentidos atribuídos à afirmativa: As mulheres usam a reivindicação por igualdade de direitos como um disfarce para ter mais privilégios. A dúvida e/ou abstenção dos homens (21,7%) sobre a questão é seis vezes maior que a das mulheres (3,5%), sobressaindo dentre os dados e expressando uma diferença com o percentual do total da amostra. Estes dados podem tanto indicar, por parte dos homens, um desconhecimento do movimento histórico da luta pelos direitos das mulheres quanto a sua negação junto à reafirmação dos valores sexistas.

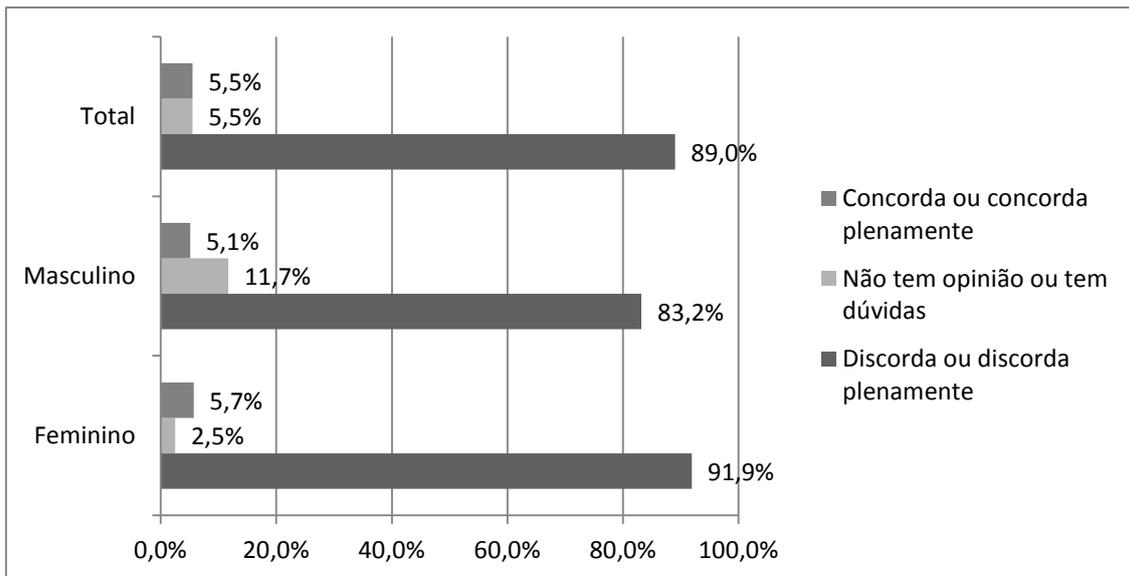


Gráfico 4 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: A mulher deve ser a principal responsável por executar ou delegar a execução das tarefas domésticas em sua família (p=0,001).

O GRAF. 4 compara os sentidos que os sujeitos imprimem à afirmativa: A mulher deve ser a principal responsável por executar ou delegar a execução das tarefas domésticas em sua família. Outra vez, os dados ressaltam as dúvidas ou ausência de opinião por parte dos homens (11,7%) sobre esta questão, agora contabilizando uma diferença quatro vezes maior que a mesma resposta das mulheres (2,5%). Novamente, os dados localizam no discurso masculino maior valor ao papel tradicional de gênero, que atribui às mulheres a responsabilidade com as tarefas domésticas. Também pode-se inferir que conferem um sentido à não participação de homens nas tarefas da casa.

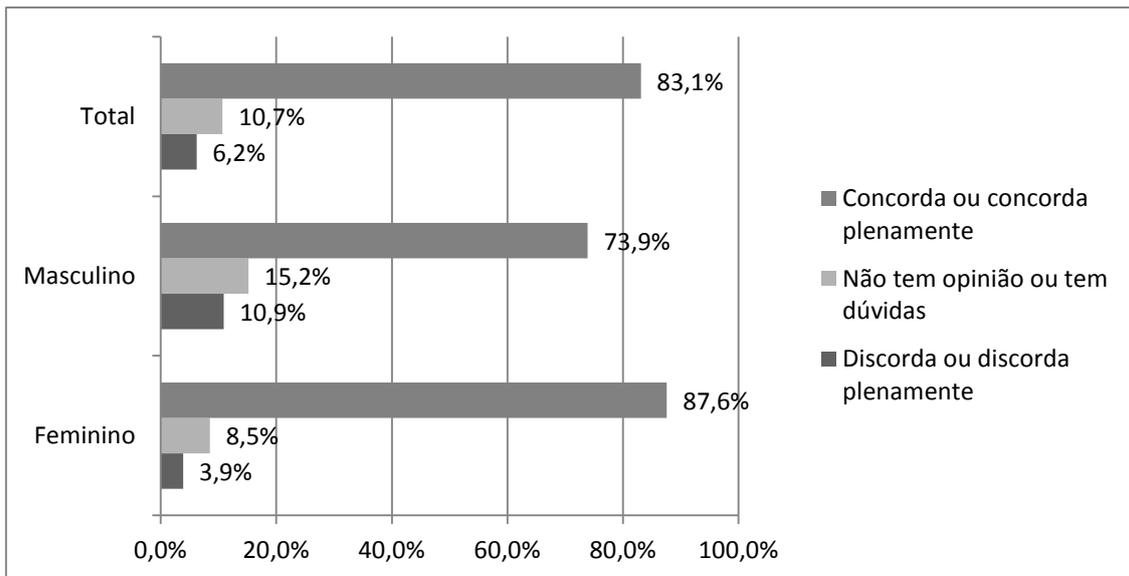


Gráfico 5 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho (p=0,001).

O GRAF. 5 compara os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres ao mercado de trabalho. A soma das dúvidas e ausência de opinião dos homens (26,1%) sobre a questão é duas vezes maior que a das mulheres (12,4%).

Embora as mulheres tenham conquistado maior inserção no mercado de trabalho, ainda são minoria e encontram diversos obstáculos na sua permanência: menores salários, dificuldade para ocupar cargos de liderança, esforço para conciliar o cuidados com os filhos (IPEA, 2008). Pelos dados em tela, questiona-se qual a influência dos sentidos e significados atribuídos pelos homens à presença das mulheres no mercado de trabalho? Qual a influência destes sentidos e significados para a concretização de políticas públicas que garantam esta inserção?

Anteriormente, foram apontadas contradições entre o discurso genérico pela garantia de direitos e a afirmação de direitos específicos, tal como se mostra presente nesta e na questão a seguir.

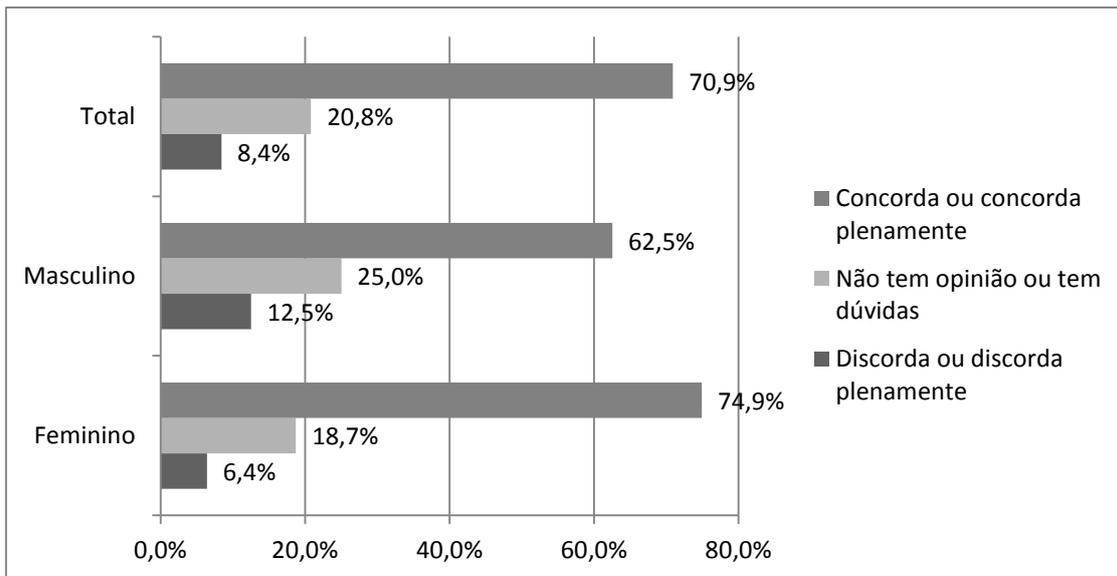


Gráfico 6 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso de todas as mulheres à renda (monetária) (p=0,019).

O GRAF. 6 compara os sentidos atribuídos à afirmativa: O Estado tem a obrigação de promover e ampliar o acesso das mulheres à renda. A discordância dos homens (12,5%) na questão é duas vezes maior que a das mulheres (6,4%). No entanto, ao considerar as dúvidas e ausência de opinião das mulheres (18,7%) sobre a questão, esta diferença diminui. Mediante estes dados, evoca-se a luta histórica do movimento de mulheres pela autonomia sobre suas vidas e corpos e enfatiza-se que a dependência financeira constrange as mulheres em situações de subordinação e violência (BRASIL, 2008). Ao que parece, este discurso, que está presente na elaboração do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, encontra resistência nos sentidos e significados que jovens universitários atribuem à autonomia financeira das mulheres.

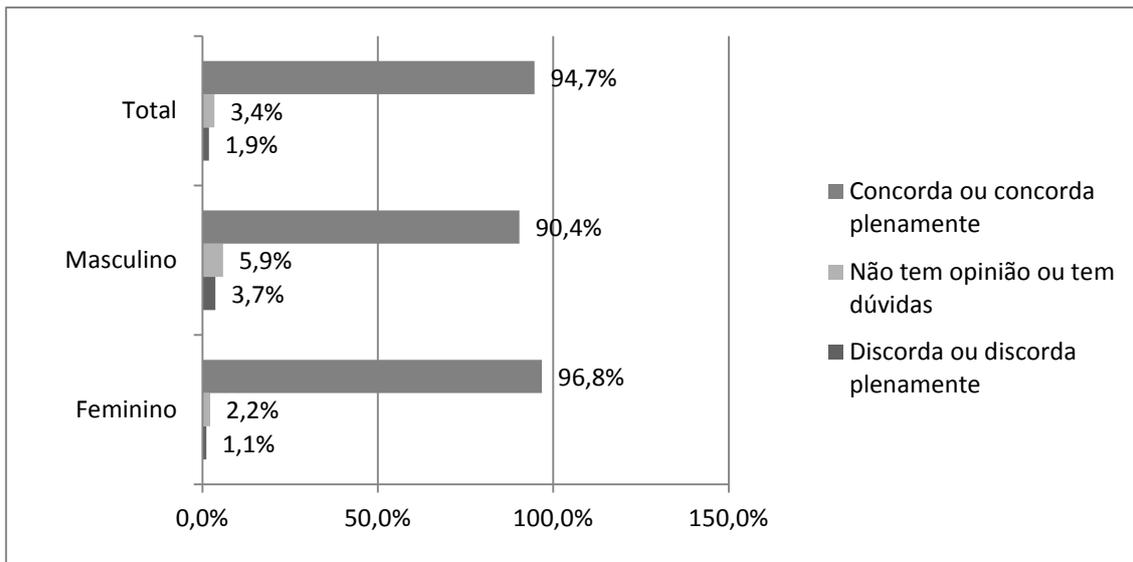


Gráfico 7 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica (p=0,026)

O GRAF. 7 compara os sentidos atribuídos à afirmativa: O Estado deve manter programas de assistência e proteção para mulheres que estão vivendo violência doméstica. Enfatizam-se os elevados índices de concordância com a questão de ambos os sexos, homens (90,4%) e mulheres (96,8%). Todavia, a discordância dos homens (3,7%) é três vezes maior que a das mulheres (1,1%); assim como as dúvidas e ausência de opinião dos mesmos (5,9%) é duas vezes maior que a das mulheres (2,2%). Embora a postura contra a violência seja bem expressiva, pode-se dizer que ainda apresentam-se fragilidades quanto à consideração do papel do Estado na questão, sinalizando para a existência de reminiscências da crença ligada ao caráter privado da violência doméstica.

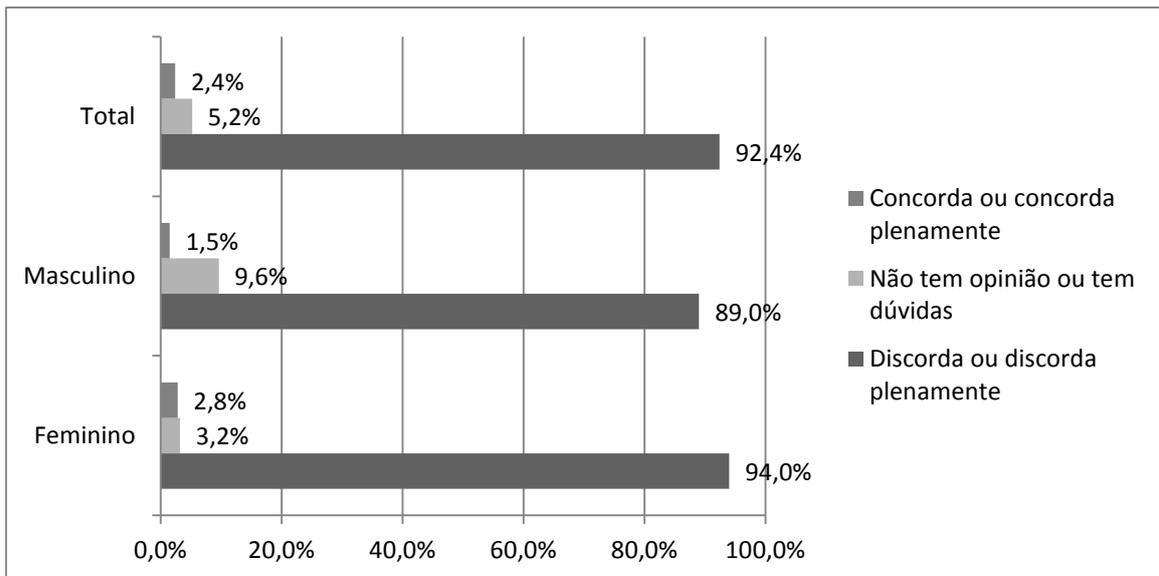


Gráfico 8 – Sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa, distribuídos por sexo, sobre a afirmativa: Um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente a sua esposa (p=0,017).

O GRAF. 8 compara os sentidos atribuídos à afirmativa: Um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente sua esposa. Nesta questão, são altos os índices de discordância: 89% dos homens e 94% das mulheres. No que tange as dúvidas e ausência de opinião, os homens (9,6%) apresentam índices três vezes maiores que a mulheres (3,2%). Porém, nas concordâncias isto se inverte e as mulheres (2,8%) concordam duas vezes mais que os homens (1,5%) de que um homem jamais deveria ser afastado do seu lar apenas porque agride fisicamente a sua esposa. Neste ponto um curioso paradoxo se apresenta, identificando uma porção, dentre as próprias mulheres, mais tolerantes e permissivas com a violência que as vitimizam que os próprios homens. Que sentidos e significados seriam esses?

Análise dos posicionamentos diante da Lei Maria da Penha

A Lei Maria da Penha representa uma conquista decisiva na luta pelos direitos humanos das mulheres, oferecendo mecanismos de proteção contra a violência doméstica. No entanto, sua existência não garante mudanças nos discursos e práticas. Daí o interesse em analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens universitários ao direito à igualdade de gênero diante do discurso da referida lei.

Serão oferecidas duas tabelas. A primeira, distinguindo a posição de homens e mulheres em relação à lei. A segunda, apresentando a influência do

envolvimento religioso neste posicionamento, sendo este o único cruzamento com as variáveis de identificação que apresentou significância ($p \leq 0,05$). A observação sugerida refere-se à influência de ter ou não religião, pois a distinção entre religiões não se mostrou relevante nessa questão específica.

TABELA 5

Posicionamentos dos sujeitos de pesquisa em relação à Lei Maria da Penha, distribuídos por sexo ($p=0,571$)

O que você pensa sobre a Lei Maria da Penha?	Feminino	Masculino	Total
Não tenho opinião a respeito	<u>1,1%</u>	<u>2,2%</u>	1,4%
A agressão contra mulheres não deve ser assunto do Estado	0,4%	0,7%	0,5%
É importante que existam leis que defendam as mulheres.	<u>98,6%</u>	<u>97,1%</u>	98,1%

Os dados acima revelam o alto índice de concordância, de ambos os sexos, com a existência da Lei Maria da Penha: 98,6% das mulheres e 97,1% dos homens. Embora o percentual de homens (2,2%) que não tem opinião a respeito da lei seja duas vezes maior que o de mulheres (1,1%), este índice é muito baixo, não apresentando significância estatística. Menor ainda é o percentual de jovens que acham que a agressão contra mulheres não deve ser assunto do Estado. Estes dados concordam com a literatura que ressalta a popularidade e apropriação da lei pela população (MENEGHEL *et al*, 2013).

TABELA 6

Posicionamento dos sujeitos de pesquisa diante da Lei Maria da Penha, segundo religião ($p=,001$)

O que você pensa sobre a Lei Maria da Penha?	Nenhuma	Católica	Protestante	Outras	Total
Não tenho opinião a respeito	<u>16,7%</u>	1,1%	1,9%	0,0%	1,4%
A agressão contra mulheres não deve ser assunto do Estado	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	0,5%
É importante que existam leis que defendam as mulheres.	83,3%	98,1%	98,1%	100,0%	98,1%

Os dados acima indicam que o fato de ter ou não religião influencia, significativamente, no posicionamento diante da Lei Maria da Penha. Pertencer a esta ou aquela religião específica é indiferente na questão. Relevante é o fato de serem os jovens, que possuem religião na atualidade, mais favoráveis à existência de leis que defendam as mulheres que aqueles que afirmam não

possuir. De que forma, o envolvimento religioso contribui na construção de sentidos e significados sobre as questões sociais? Qual a influência do envolvimento religioso na construção de sentidos e significados sobre o direito a igualdade de gênero?

Estas e mais tantas outras questões, embora suscitadas pela análise dos dados oferecidos pela presente dissertação, avançam sobre seus limites, convidando a futuras pesquisas.

Considerações finais

A atual geração de jovens universitários cresceu em uma sociedade marcada ao mesmo tempo pelos esforços de democratização e profundas desigualdades sociais. Nas últimas duas décadas, o acesso ao ensino universitário foi expandido e pode-se dizer que ‘mudou a cara’ da universidade, como mostram os dados da Sinopse da Educação Superior no Brasil (INEP, 2011).

Entretanto, é preciso lembrar que a juventude enquanto um grupo heterogêneo (ISLA *apud* GUIMARÃES; SOUZA, 2009), apresenta diferenças importantes em sua organização e visão de mundo, conforme os seus pertencimentos de classe social, gênero, etnia, grau de instrução e outros (PRADO *apud* DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011). A relação entre os jovens, a cidadania e os direitos humanos ainda está por se construir (SPOSITO, 2009, 2 v.). Assim, o acesso ao ensino superior não é garantia de maior abertura no que diz respeito às direitos de cidadania.

Nessa pesquisa, observou-se que os sentidos atribuídos pelos jovens universitários à igualdade de direitos entre homens e mulheres são atravessados por valores tradicionais e restrições à garantia de direitos por parte do Estado.

Além disso, é ainda frágil a defesa ‘plena’ dos direitos de cidadania tal qual estão registrados nos documentos legais, como uma conquista da sociedade brasileira. O discurso de apoio à igualdade é mais forte quando se trata de afirmações abstratas e genéricas. Os índices de dúvida e ausência de opinião

a respeito de diversos direitos também sugerem que há contradições no discurso da igualdade quando professado pelos universitários.

Ao se fazer o cruzamento com a variável 'sexo', foi possível perceber que as mulheres mais do que os homens defendem os direitos de cidadania das mulheres, tornando visível uma fratura na idealização do discurso: aqueles que são afetados pelos direitos (ou pela ausência deles) é que demandam reconhecimento como sujeitos de direitos.

Vale perguntar: em situações de crise, como reagiriam aqueles que não têm opinião ou têm dúvida? E, ainda, uma vez conquistado o título universitário e um novo lugar na sociedade, mais próximo aos grupos dominantes, como se posicionarão os estudantes? São questões que ficam para o aprofundamento desta e de novas pesquisas.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÃO TÉCNICA

Elaboração de um conjunto de estratégias metodológicas para a inserção da Educação em Direitos Humanos no ensino superior

O cenário de desigualdade e exclusão social que marca a sociedade brasileira evidencia a fragilidade da garantia dos direitos humanos no país. Nesse contexto, o Brasil propôs, em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que, em consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH),⁵incorpora as premissas dos principais acordos internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

O PMEDH aponta para as Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade pela “formação de cidadãos (ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, de gênero, de orientação sexual (...) dentre outras” (BRASIL, 2007, p.38). Em concordância, o PNEDH afirma que o Estado democrático estabelece às IES o compromisso de “participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos” (*Ibidem*, p. 37). E ainda, a Constituição Federal (CF) de 1988 pautava a autonomia universitária no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orienta à manutenção de uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Neste contexto, e a partir dos marcos legais supracitados, as IES têm o compromisso de responder à sociedade com uma formação crítica, vinculada a uma postura democratizante e emancipatória.

A partir da análise dos sentidos e significados atribuídos pela atual juventude universitária ao direito à igualdade de gênero, esta pesquisa se debruça sobre as orientações para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior,

⁵Aprovado pela ONU em 2005; de autoria da UNESCO e do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos (ACNUDH), fornece subsídios e orientações para a construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos. Disponível em: <www.onu.org.br>. Acesso em: 2 jul. 2014.

presentes no PMEDH, no PNEDH e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), a fim de propor um conjunto de estratégias metodológicas para a inserção da Educação em Direitos Humanos no ensino superior comprometidas com uma ação educativa apoiada na participação, na igualdade de direitos e no exercício da cidadania emancipatória.

Espera-se, com a pesquisa, que se fortaleça o debate sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), oferecendo subsídios para uma prática pedagógica crítica, em consonância com a Constituição Federal, com os demais estatutos legais de garantia de direitos sociais e civis da sociedade brasileira contemporânea, com ênfase no fortalecimento da cultura de igualdade de gênero.

Prática pedagógica crítica

A perspectiva de transformar-se em educadores em Direitos Humanos implica no desenvolvimento de saberes, conhecimentos e práticas coerentes com a promoção da justiça social e com o respeito à dignidade humana. As perspectivas, conceitos e abordagens para uma educação em direitos humanos devem considerar a complexidade das experiências da vida cotidiana. Por isso, Carvalho e Estêvão afirmam que

somente uma abordagem multidimensional e multimetodológica contribui como fundamento e orientação para a educação em e para os direitos humanos, pela sua própria abrangência e complexidade. Essa preocupação trará para o estudo aspectos emocionais, afetivos, valores que marcam o comportamento humano, colocando lado a lado o individual e o social, o racional e o irracional, a ordem e o conflito, o estático e o dinâmico (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 407).

Esses autores sugerem a Teoria e Pedagogia Críticas como alicerces para a educação em direitos humanos, por (1) buscarem compreender as diversas formas de opressão e dominação; (2) promoverem a interconexão entre as diversas áreas do conhecimento, articulando teoria e prática; (3) estimularem as trocas sociais e culturais, observando os mecanismos e estruturas de poder; (4) contribuírem para a desconstrução de conceitos, compreendendo o conhecimento como processo (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013).

Carvalho e Estêvão ressaltam ainda a mutabilidade, mobilidade e dinamicidade como características da Teoria e da Pedagogia Críticas, o que significa que elementos determinantes num dado contexto podem ser relativizados em outro. Nesse sentido, os autores relativizam o determinismo econômico, um dos fundamentos da Teoria Crítica, alegando constituir argumento insuficiente para explicar a complexidade das questões postas na contemporaneidade (*Ibidem*). Por outro lado, recuperam a pedagogia freiriana, embora apoiada noutro contexto histórico, considerando-a pertinente por criar uma “educação para a problematização e uma metodologia de investigação temática” (TORRES *apud* CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 415).

Conscientização, criticidade e politicidade são pressupostos fundamentais para a uma pedagogia crítica para a educação em direitos humanos. Através da educação, Freire buscava desenvolver a conscientização crítica capaz de promover a politicidade, ou seja, promover uma consciência política capaz de uma ação social comprometida com a superação das estruturas sociais de opressão. A educação em direitos humanos exige tanto a aquisição de saberes e conhecimentos quanto o desenvolvimento de uma criticidade capaz de questionar as estruturas sociais dominantes, fornecendo as bases teóricas e práticas para a defesa de direitos e a consciência de sua violação (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013).

Emancipação e empoderamento (tal qual definido por Paulo Freire, criador do termo em sua particular acepção em português), também são pressupostos indispensáveis para a educação em direitos humanos que, como prática pedagógica crítica deve estar em articulação com o mundo em sua historicidade, cujas condições sociais, políticas e econômicas devem impulsionar a reflexão e o posicionamento no sentido dessa emancipação e desse empoderamento (*Ibidem*). Emancipação entendida como “processo através do qual as pessoas oprimidas e exploradas constituem-se em sujeitos empoderados capazes de transformar, por seus próprios meios, suas circunstâncias” (MAGDENZO *apud* CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 418). No entanto, trata-se de uma emancipação atravessada pela diversidade e pluralidade que inclui os saberes das minorias sociais, ampliando a compreensão do contexto e contribuindo para a elaboração de novas questões

e estratégias de ação política. Portanto, a educação em direitos humanos deve assumir uma prática dialógica para, através do debate e da reflexão, promover a autonomia dos sujeitos de direitos e favorecer a participação democrática (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013).

Candau e Sacavino (2010) citam princípios que devem orientar as práticas educativas da educação em direitos humanos a partir de uma pedagogia crítica: (a) o “princípio da integração” assinala o desafio de integrar os conhecimentos das diversas áreas curriculares com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do aprendizado; (b) o “princípio da recorrência” refere-se à continuidade do processo educativo em direitos humanos, proporcionando diferentes formas de incorporar seu conteúdo, tendo em vista a natureza complexa do tema; (c) o “princípio da coerência” diz respeito à proximidade entre o que se fala e o que se faz, segundo o qual o discurso democrático deve ser materializado em ações educativas participativas; (d) o “princípio da vida cotidiana” trata de reconhecer as questões de direitos humanos no dia a dia da vida das pessoas, famílias e comunidades, desenvolvendo criticidade e ressignificando as vivências sob a ótica dos direitos humanos; (e) o “princípio da construção coletiva do conhecimento” prima pela participação ativa e o diálogo para a construção do conhecimento, valorizando a intersubjetividade, estimulando a solidariedade e a ética; e, enfim, (f) o “princípio de apropriação” indica que a educação em direitos humanos deve se materializar na vida dos sujeitos, ampliando sua visão de mundo e promovendo seu compromisso com a dignidade humana (MAGDENZO *apud* CANDAU; SACAIVINO, 2010).

Uma pedagogia crítica repensa as propostas educacionais vigentes e reconstrói o debate sobre direitos humanos “articulando estratégias, políticas e práticas pedagógicas de respeito e solidariedade” (CARVALHO; ESTÊVÃO, p. 428). Assim sendo, a educação em direitos humanos exige uma prática pedagógica crítica para a análise intercultural das temáticas e vivências de forma participativa, dialógica e crítica, comprometida com a transformação política e cultural dentro e fora das instituições educacionais.

Orientações para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior

É imperativo que novas gerações necessitam ser educadas para erradicar todas as formas de intolerância, desrespeito e discriminação que violam a dignidade humana, e a Educação em Direitos Humanos é uma medida eficaz para essa finalidade. O desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina é recente e relaciona-se, sobretudo, a práticas de educação não formal, muitas vezes circunscritas à participação em movimentos sociais (SCAVINO; CANDAU *apud* VAIDERGORN, 2010). Autores defendem que a temática dos direitos humanos deve ser inserida na educação básica e fundamental, abordada de forma transversal por todas as disciplinas (ARAÚJO, 2008; RAMOS, 2011). Para tanto, há que se indagar sobre a formação no nível universitário para este intento, sendo pertinente a construção de propostas que introduzam os direitos humanos na educação superior (VAIDERGORN, 2010). A contribuição técnica desta pesquisa se orienta nesta direção e propõe um conjunto de estratégias metodológicas para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior.

A elaboração de um conjunto de estratégias metodológicas para a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas Instituições de Ensino Superior (IES) apóia-se nas orientações existentes no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado pela UNESCO em 2005, que estabelece um plano de ação para esse fim; no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, que inclui os Direitos Humanos na Educação Superior como umas das cinco áreas de ação prioritária e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), estabelecidas em 2012, conforme recomendação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), aprovado em 2009 e atualizado em 2010. Estes documentos, por sua vez, baseiam-se em inúmeros documentos internacionais sobre os direitos humanos, incluindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Declaração de Viena; a Constituição Federal de 1988. No campo da educação, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são outras referências.

O PMEDH, o PNEDH e as DNEDH dialogam e se complementam. Nesses documentos a EDH é compreendida como um processo sistemático e continuado de formação para a consciência e participação cidadã, por meio de metodologias participativas e de construção coletiva, garantida pelos conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos no contexto global e local, da afirmação de valores, atitudes e práticas comprometidas com a promoção, defesa e proteção aos direitos humanos (UNESCO, 2012b; BRASIL, 2007; BRASIL, 2012).

O PMEDH, importante referência dos demais documentos, prevê que a abordagem de direitos humanos no ensino superior deve integrar ações em cinco áreas fundamentais: (a) políticas e medidas de implementação correlatas, (b) processos e ferramentas de ensino e aprendizagem; (c) pesquisa; (d) ambiente de aprendizagem; e (e) educação e desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior. Para cada uma das áreas são indicadas estratégias para abordar a EDH nas IES que se traduzem, no PNEDH, em 21 ações programáticas para a EDH no ensino superior e nas resoluções que estabelecem as DNEDH. Citem-se as ações programáticas existentes no PNEDH:

1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;
2. Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;
3. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;
4. Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;
5. Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo;

6. Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;
7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;
9. Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;
10. Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
11. Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;
12. Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;
13. Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;
14. Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;
15. Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;

16. Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;
17. Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;
18. Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;
19. Estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;
20. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;
21. Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES. (BRASIL, 2007).

O ensino superior é um locus privilegiado para o fortalecimento da EDH à medida que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, opera no presente e prepara profissionais que promovam esses direitos no futuro. Ciente da lacuna existente nas licenciaturas no que tange à formação nesse âmbito, a elaboração de um conjunto de estratégias metodológicas para a EDH nas IES tem por objetivo contribuir para a inserção dessas questões de maneira sistemática nos estudos universitários, ampliando a formação ética e cidadã dos discentes, além de ampliar o campo de pesquisa e desenvolvimento da educação em direitos humanos, uma vez que

[i]Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural (UNESCO, 2012b, p. 14).

As orientações presentes nos PMEDH, PNEDH, DNEDH enfatizam que é papel da EDH garantir que os processos educacionais favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, como também assegurem o respeito e a prática destes no âmbito do ensino superior (UNESCO, 2012b). As ações educativas recomendadas para a EDH devem possuir “como natureza intrínseca o princípio da dialogicidade, calcada na permanente busca pela ampliação das bases democráticas de uma dada sociedade” (DIAS; PORTO, 2010, p. 35). Assim como os currículos que regulam a ação docente devem ser compreendidos de forma intertransdisciplinar e transversal, noções que correspondem a “formas de trabalhar o conhecimento com vistas à reintegração de dimensões isoladas umas das outras pelo tratamento disciplinar” (*Ibidem*, p. 31).

Em concordância com esse entendimento está o esforço de elaboração do aporte técnico em questão. Para tanto serão tecidas algumas considerações acerca da (1) concepção multicultural dos direitos humanos para o desenvolvimento de uma (2) educação intercultural nesse campo, assim como algumas reflexões sobre a relação entre o (3) currículo e a educação em direitos humanos.

Concepção multicultural dos Direitos Humanos

A discussão internacional sobre direitos humanos tem início após a Segunda Guerra Mundial, culminando na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que introduz uma concepção de direitos humanos universais e indivisíveis.

No entanto, os direitos humanos referem-se a uma “construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe” (CANDAU, 2008, p. 46). Nesse sentido, a modernidade ancora os direitos humanos na luta pela igualdade de todos, mas a crise da modernidade traz à baila a questão da diferença como direito a se afirmar (CANDAU, 2008). Com base nessa visão crítica, Candau defende a ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, balizada pelo que Santos denomina de “imperativo transcultural”: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos

inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p. 18).

Em Santos (2009) encontramos considerações importantes para compreender a mencionada crise da modernidade. Elas iniciam-se pelo apontamento de três tensões dialéticas na modernidade ocidental, localizadas (1) entre a regulação social e a emancipação social, (2) entre o Estado e a sociedade e (3) entre o Estado Nação e a globalização. Sobre a primeira tensão, o autor afirma que “as crises de regulação e emancipação sociais são simultâneas e alimentam-se uma da outra” (*Ibidem*, p. 11). A segunda tensão indica o conflito de interesses entre grupos sociais sob a forma de Estado e grupos sociais sob a forma de sociedade civil. A terceira tensão indica o deslocamento para o nível global, seja da regulação seja da emancipação social. Ao localizar os direitos humanos em relação às tensões da modernidade ocidental, Santos considera a política de Direitos Humanos, simultaneamente, regulatória e emancipatória; inerentemente suscetível aos conflitos de interesse entre grupos sociais e uma proposta, ao mesmo tempo, cultural e global (SANTOS, 2009).

Para Santos, os Direitos Humanos têm de ser “reconceitualizados como multiculturais” (*Ibidem*, p. 13), sobretudo por não serem universais na sua aplicação. Somente assim é possível constituírem uma forma de globalização contra-hegemônica. O autor define “globalização” como o “processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (*Ibidem*, p. 12). Desta forma, distingue quatro formas de globalização: (1) o localismo globalizado, quando um fenômeno local é globalizado; (2) o globalismo localizado, quando imperativos transnacionais impactam nas condições locais; (3) o cosmopolitismo, quando articulações transnacionais lutam contra a exclusão, a discriminação social e a destruição ambiental; e, por fim, (4) o patrimônio comum da humanidade, referindo-se à “emergência de temas (...) tão globais como o próprio planeta” (*Ibidem*, p. 13). Acrescenta ainda que as duas primeiras formas de globalização são de natureza neoliberal ou hegemônica, enquanto as demais são consideradas solidárias ou contra-hegemônicas (SANTOS, 2009).

Para que essa transformação contra-hegemônica ocorra, Santos defende que o “aumento da consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos” (*Ibidem*, p. 14). Nesse ponto, Candau (2008) tece importantes considerações para a compreensão do conceito de multiculturalismo. Sem perder de vista que são as lutas dos grupos sociais excluídos que evidenciam o multiculturalismo, a autora explicita as abordagens “descritiva, prescritiva, assimilacionista, diferencialista e aberta e interativa” em suas distintas formas de abarcar o conceito. Para a abordagem descritiva, a ênfase recai sobre a descrição das configurações multiculturais provenientes de cada contexto histórico, político e sociocultural, considerando-se o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Numa perspectiva prescritiva, a referência são as relações culturais, entendendo o multiculturalismo como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. A abordagem assimilacionista parte do pressuposto de que não existe igualdade de oportunidades para as diferentes culturas, daí visa à integração numa cultura hegemônica. A abordagem diferencialista ou também denominada monocultura plural (AMARTYASEN *apud* CANDAU, 2008) enfatiza a diferença e privilegia a garantia de espaços para que diferentes identidades culturais possam se expressar, incentivando a formação de comunidades culturais homogêneas. Por fim, a perspectiva “aberta e interativa” acentua a interculturalidade através da “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (*Ibidem*, p. 51), propondo articular políticas de igualdade com políticas de identidade. É essa perspectiva aberta e interativa que deve ser adotada para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos e caracteriza-se por (a) romper com a visão essencialista das culturas e identidades culturais; (b) conceber as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução; (c) considerar que os processos de hibridização cultural presentes na sociedade contribuem para a constituição de identidades abertas e em constante construção; e, enfim, por (d) pressupor que as relações culturais são permeadas por relações de poder (CANDAU, 2008).

Estevez (2012) corrobora com a concepção multicultural dos direitos humanos proposta por Santos ao defender a construção de uma conceitualização latino-

americana dos Direitos Humanos, visto que a pretensa universalidade de tais direitos relaciona-se com uma visão de mundo ocidental, eurocêntrica, representada pelo pensamento liberal (ESTEVEZ, 2012). Em seu trabalho, a autora distingue os direitos humanos modernos dos contemporâneos (BAXI *apud* ESTEVEZ, 2012), sendo a concepção moderna de direitos humanos baseada em três pressupostos: o primeiro deles é a pretensa existência de uma natureza humana universal; o segundo pressuposto é o centramento na idéia de indivíduo, compreendendo os fenômenos sociais a partir de interesses e desejos individuais; o terceiro pressuposto é a separação entre público e privado que isenta o Estado de influenciar nas questões de âmbito privado (ESTEVEZ, 2012).

Esses pressupostos encontram críticas em diversas correntes de pensamento, destacando-se os estudos feministas, que argumentam que a suposta universalidade humana nega a diversidade cultural e de gênero (BUTLER, 2010). Ademais, o movimento feminista alcançou o reconhecimento da violência sexual e de gênero, localizadas no âmbito privado, como violação dos direitos humanos e objeto de intervenção do Estado. Além disso, o centramento no indivíduo acaba por empobrecer o desenvolvimento da dimensão coletiva dos direitos humanos, sobretudo nas questões ligadas à pobreza e à discriminação de grupos étnicos (WOODIWISS *apud* ESTEVEZ, 2012).

Já a concepção contemporânea de direitos humanos se caracteriza pela resistência e oposição aos pressupostos da concepção moderna, pela denúncia das violações aos direitos humanos que decorrem deles e pelo comprometimento com a inclusão de grupos minoritários como sujeitos de direitos humanos (BAXI *apud* ESTEVEZ, 2012). Assim sendo, para Estevez, não se pode considerar que a concepção contemporânea se desenvolva a partir da concepção moderna, por constituírem concepções fundamentalmente diferentes, cujas políticas inclusivas propostas com base na concepção contemporânea contrapõem as proposições modernas dos direitos humanos (ESTEVEZ, 2012).

Estevez reforça ainda que a construção de uma noção latino-americana de direitos humanos demanda “uma conceitualização contemporânea e

descolonizada de direitos humanos (...), produto da síntese da prática social, (...) situando as contribuições da sua realidade ao pensamento de direitos humanos mundial” (*Ibidem*, p. 229). Para tanto, a autora sugere a adoção da visão pós-estruturalista do discurso para uma produção historicamente particular dos direitos humanos e recomenda a genealogia como processo de análise e a intertextualidade como perspectiva de interpretação (ESTEVEZ, 2012).

O método genealógico de análise do discurso, desenvolvido por Foucault busca “identificar a forma pela qual o poder disputa os enunciados que constituem uma formação discursiva” (*Ibidem*, p. 237). Dessa forma, compreender os direitos humanos a partir de sua formação discursiva significa considerar os sujeitos, objetos, conceitos e estratégias em permanente construção, submetidos a relações de poder na disputa pela conquista de direitos num dado contexto histórico (ESTEVEZ, 2012).

No que tange à intertextualidade, vale ressaltar que esse termo provém da crítica literária, referindo-se à inexistência de textos completamente novos. Na perspectiva da intertextualidade, estes seriam construídos “na conjunção de textos passados e presentes tendo como referência seus contextos sociais (...) entendidos em seu próprio contexto social e histórico, mas também na incorporação de leituras e contextos atuais” (*Ibidem*, p. 239). Para a autora, essa perspectiva auxilia a evidenciar a influência das lutas sociais na formação do discurso dos direitos humanos. Ao resgatar a história social e intelectual dos movimentos sociais, incentiva a interpretação dos direitos humanos segundo o ponto de vista daqueles que os reivindicam, ampliando a compreensão das demandas validadas como direitos (NYAMU-MUSEMBI; BAXI *apud* ESTEVEZ, 2012).

No mesmo sentido, Afonso; Abade (2013) enfatizam que a conquista de direitos em cada sociedade está ligada aos processos de mobilização e reivindicações de um dado contexto sócio-histórico, relacionando-se à dimensão política da cidadania pela defesa da dignidade humana. Por isso, a educação em direitos humanos precisa estar alinhada com as questões de cada realidade histórica e cultural. As autoras acrescentam ainda que “a

relação de reciprocidade entre os direitos de cidadania e os direitos humanos é crucial para a efetivação de ambos” (AFONSO; ABADE, 2013, p. 17).

A construção de uma conceitualização propriamente latino-americana dos direitos humanos contemporâneos fortalece a concepção multicultural desses direitos, como ressalta Estevez:

Dessa forma, os direitos humanos deixam de ser atribuições metafísicas ou morais fixas e se convertem em construções linguísticas, políticas e legais permanentes, que empoderam os povos em luta e conferem legitimidade política a seu sofrimento e [suas] demandas (ESTEVEZ, 2012, p. 245).

Partindo de uma concepção multicultural dos Direitos Humanos, é importante indagar como a educação nesse campo pode ser instrumentalizada. Nele, a interculturalidade ganha expressividade quando Santos (2009) propõe, junto a outros autores, uma educação intercultural em Direitos Humanos, como se pode ver no tópico a seguir.

Educação intercultural em Direitos Humanos

Segundo Estêvão (2011), os incentivos à educação no século passado serviam aos ideais desenvolvimentistas, sendo, por um lado, “(...) libertadores por combaterem a ignorância, por outro lado, intentavam socializar a população dentro de um dado sistema hegemônico” (ESTÊVÃO, 2011, p. 14). Fernandes e Paludeto (2010) complementam essas considerações alegando que o modo de produção capitalista tornou a educação um instrumento de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema de classes (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 240). No entanto, segundo Freire, “a educação tanto pode estar ao serviço da decisão da transformação do mundo, (...) quanto ao serviço da imobilização” (FREIRE *apud* ESTÊVÃO, 2011, p. 14). Ademais, Fernandes e Paludeto (2010) ressaltam que é na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade (FERNANDES; PALUDETO, 2010). No entanto, é numa perspectiva emancipatória que a educação constitui meio privilegiado para a promoção dos direitos humanos, contribuindo para a superação das condições de opressão.

A educação em direitos humanos consiste num projeto emancipatório comprometido com o desenvolvimento da prática participativa, a ampliação da

percepção e denúncia das situações de desigualdade, favorecendo, assim, o posicionamento democrático. A aprendizagem proveniente de uma educação em direitos humanos deve estabelecer um compromisso político e social com a comunidade global, concretizada em mudanças locais no sentido da construção da cidadania (ESTÊVÃO, 2011). Trata-se de uma educação ciente dos dilemas acerca das diferentes percepções culturais das questões globais, porém empenhada em encontrar soluções para os problemas da humanidade, buscando o diálogo intercultural como estratégia (SANTOS, 2009).

Para a construção de um diálogo intercultural, Santos sugere a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural e considera que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, sendo tais concepções incompletas, dedicadas a diferentes dimensões da dignidade humana e marcadas pela distinção de pessoas e grupos sociais conforme princípios hierárquicos da igualdade e da diferença (*Ibidem*). Nesse sentido, o autor propõe, para a compreensão das diferentes culturas, uma “hermenêutica diatópica”, que parte do reconhecimento das incompletudes mútuas das culturas para um “trabalho de colaboração intercultural” (*Ibidem*, p. 16). A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de *topoi*, referindo-se aos temas mais abrangentes de determinada cultura sob os quais se fundamentam as argumentações. Todavia, pressupondo que todo *topoi* é incompleto, como a própria cultura a que pertence, a hermenêutica diatópica objetiva “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura, e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter dia-tópico” (*Ibidem*, p. 15).

Uma educação intercultural em direitos humanos (SANTOS, 2009) ou uma educação cosmopolítica (ESTÊVÃO, 2011) aspira à transformação social, comprometida com a difusão de atitudes e valores comprometidos com o fim da desigualdade social, da discriminação social e da destruição ambiental, numa perspectiva da globalização como cosmopolitismo (SANTOS, 2009). Para tanto, a forma mais adequada de conduzir a educação em direitos humanos, como projeto emancipatório que se pretende, é a democrática (ESTÊVÃO, 2011). Tendo em vista que a educação intercultural em direitos humanos não se atém ao que se ensina ou aprende, mas, se dedica,

sobretudo, à maneira que se dá esta aprendizagem, é pertinente o debate acerca das possibilidades de participação (BOBBIO, 1998) e sua relação com as dimensões da cidadania (DEMO *apud* AFONSO; ABADE, 2013).

Ao discutir as possibilidades de participação, Bobbio diferencia a participação enquanto *presença*, relacionada à simples apresentação em ações e eventos, daquela tratada como *ativação*, determinada pelo desempenho de tarefas propostas por outrem, e mais ainda da *participação propriamente dita*, referindo-se à contribuição direta ou indireta do sujeito para uma decisão política (BOBBIO, 1998). Já Pedro Demo (*apud* AFONSO; ABADE, 2013) distingue três dimensões da cidadania: *cidadania tutelada*, que corresponderia a concessões do Estado para conter as situações críticas; *cidadania assistida*, referindo-se à assistência mínima a necessidades básicas; e a *cidadania emancipatória*, relacionada à possibilidade dos sujeitos de participarem de forma ativa, consciente e crítica das demandas sociais. Ao relacionar as formas de participação explicitadas por Bobbio com as dimensões da cidadania sugeridas por Demo, pode-se inferir que a participação enquanto *presença* ou *ativação* correspondem às dimensões da *cidadania tutelada* e *assistida*, sendo que o desenvolvimento de uma *cidadania emancipatória* requer uma *participação propriamente dita*, ativa, consciente e crítica. Desta forma, a educação intercultural em direitos humanos corresponde à formação para uma cidadania emancipatória cujos sujeitos sejam capazes de participar ativa e criticamente como atores sociais na construção de políticas relacionadas com a sua realidade, “contribuindo deste modo para a construção do projecto da democracia como direitos humanos” (ESTÊVÃO, 2011, p. 18).

No PNEDH, tem-se que a educação nesse campo refere-se a um processo sistemático e multidimensional, orientador da formação dos sujeitos de direitos e articulador das seguintes dimensões:

- (a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- (b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- (c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;

(d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

(e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007).

No entanto, Candau (2008) em concordância com Santos (2009), ressalta que a EDH exige a articulação das questões relativas à igualdade e à diferença no sentido de uma educação em direitos humanos intercultural, numa perspectiva crítica e emancipatória. Para tanto, inúmeros desafios se impõem ao se defender uma perspectiva contra-hegemônica que problematiza a forma das práticas sociais e educativas (CANDAU, 2008).

Didaticamente, Candau (2008) agrupou em quatro núcleos os desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos comprometida com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva que afirme a dignidade humana. O primeiro deles refere-se à (1) desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca dos diferentes grupos socioculturais, conseqüentemente levando à explicitação do etnocentrismo presente nas práticas educativas. Em seguida, é necessário construir a (2) articulação entre igualdade e diferença através da valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação do direito universal à educação. Para, então, promover o (3) resgate das identidades culturais tanto pessoais como coletivas, numa perspectiva dinâmica que integra as raízes históricas da cultura às novas configurações provenientes do processo de hibridização cultural. Finalmente, é fundamental (4) promover a interação e o diálogo para a construção conjunta, favorecendo os processos coletivos e a edificação de uma cidadania aberta e interativa capaz de reconhecer a diferença, lidar com os conflitos e promover relações solidárias (CANDAU, 2008). A autora localiza neste quarto núcleo o processo de empoderamento tanto na dimensão pessoal como coletiva, compreendido como “a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social (...) favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil” (*Ibidem*, p. 54). Todavia, a cada desafio a

ser enfrentado para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos estão se estabelecendo os alicerces para o empoderamento pessoal e coletivo, elemento essencial para favorecer uma participação ativa, consciente e crítica (BOBBIO, 1998), no sentido da formação para uma cidadania emancipatória (DEMO *apud* AFONSO; ABADE, 2013) e que reitere um posicionamento democrático para a educação em direitos humanos (ESTÊVÃO, 2011).

Ainda tratando dos desafios a serem enfrentados para a construção de uma educação intercultural em direitos humanos, Fernandes e Paludeto (2010) enfatizam a reprovação social do modelo educacional vigente, a dificuldade da instituição escolar em rever suas práticas educativas e o insuficiente investimento da formação do educador na temática dos direitos humanos (FERNANDES; PALUDETO, 2010). Para esta discussão, destaca-se dentre os objetivos do PNEDH o de “proporcionar a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores” (BRASIL, 2007, p. 26). O imperativo deste objetivo vem constringendo as instituições educativas ao explicitar a necessidade de uma revisão da organização curricular no sentido da transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos, uma vez que é fundamental “que se compreenda a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246). No entanto, as instituições educativas apresentam fortes resistências à mudança de paradigma, não apresentando, conseqüentemente, transformações expressivas no sentido de uma prática educativa mais integrada e integradora, embora ainda sejam um espaço privilegiado de reflexão (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Os aspectos discutidos incidem diretamente sobre a formação do educador na temática dos direitos humanos. Os investimentos neste sentido ainda são tímidos, apesar da previsão no PNEDH sobre a formação e capacitação de profissionais. Fernandes e Paludeto (2010) acreditam que este fato se deve ao baixo número de instituições de ensino que adotem a perspectiva da educação

em direitos humanos, aliado à crônica desvalorização social do profissional ligado à educação (*Ibidem*).

O PNEDH prevê que o educador integre a educação em direitos humanos nos conteúdos, metodologias e formas de avaliação; estimule a reflexão, a discussão e a participação acerca dos temas tratados pelos direitos humanos (BRASIL, 2007). Entretanto, para promover a educação intercultural em direitos humanos é imprescindível os educadores serem percebidos “como profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246), além de serem eles próprios sujeitos de uma educação intercultural em direitos humanos.

Na busca pela coerência com as discussões propostas, ciente da insuficiente existência de práticas que consolidem a EDH nas IES, e tendo em vista a urgência de intervenções que fortaleçam uma cultura de direitos humanos para a juventude universitária, esta pesquisa visa propor diretrizes e estratégias para a construção de um currículo para a EDH no ensino superior, com ênfase no fortalecimento da cultura de igualdade de gênero.

Currículo e educação em Direitos Humanos

Nas últimas décadas, o debate sobre currículo tem tomado centralidade na educação. A sensibilidade sobre a questão vem aumentando em função da percepção de que a organização curricular influencia tanto o trabalho do educador quanto a formação do educando (ARROYO, 2007). Arroyo é categórico ao afirmar que:

o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (*Ibidem*, p. 18).

No escopo desta pesquisa, é relevante considerar que os sentidos e significados construídos pelos sujeitos acerca dos direitos humanos refletem também as práticas educativas estabelecidas dentro de uma dada seleção curricular, além de outros aspectos, sobretudo, aqueles relacionados às experiências dos sujeitos. Dessa maneira, construir novos sentidos e

significados no campo dos direitos humanos passa também pela disputa por novas práticas educativas no currículo.

Adiante serão construídos argumentos de forma a propor diretrizes e estratégias para a construção de um currículo para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior. Esse percurso passa por compreender o currículo sob a ótica dos direitos, adotando a garantia destes como referencial das prioridades curriculares. Passa também por recomendar a orientação multicultural do currículo, o que requer a inclusão da perspectiva dos grupos sociais marginalizados e, conseqüentemente, a releitura da História. Inclui, ainda, a defesa de uma prática pedagógica crítica capaz de reconstruir o debate sobre os direitos humanos sob os alicerces do diálogo intercultural e da democracia participativa.

O currículo sob a ótica dos direitos

Para Arroyo, o reconhecimento da mútua influência entre o currículo e os educandos denuncia que a estrutura curricular não é neutra, mais ainda, que o ordenamento curricular se orienta por projeções de imagens sociais acerca dos educandos, reforçadas ou contrapostas pelas lógicas curriculares, “muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos” (ARROYO, 2007, p. 22).

O currículo explicita uma determinada visão sobre a juventude universitária assim como projeta uma concepção dos profissionais num tempo futuro. No entanto, essas visões costumam ser uniformizantes e uniformizadoras, “conformando os sujeitos da ação educativa - docentes e alunos” (*Ibidem*). Para esse autor, “empregáveis” é a imagem social dos educandos mais recorrente na orientação de políticas curriculares; mesmo as reformulações se direcionam, mais comumente, em função das exigências do mercado. Dessa forma, é privilegiado o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam aos padrões tecnicistas e competitivos. No mesmo sentido, também é alimentada uma imagem social desvalorizada do educador, reduzido a treinador de competências e habilidades, cujo projeto de sociedade e formação humana é resignado ao mercado. Muito embora, estudos não apontam correlação positiva entre empregabilidade e escolaridade, e ainda, a

desregulação e expansão do trabalho informal são aspectos determinantes na lógica contemporânea de mercado (ARROYO, 2007).

Os processos de formação são indissociáveis dos processos de socialização dos sujeitos e da experiência humana sobre a produção da existência, dos bens e da vida. Os conhecimentos acumulados sobre as transformações históricas dos processos de produção são essenciais para o entendimento das desigualdades de gênero, raça e classe, e determinantes sobre o direito à cidadania ou sua negação. O entendimento de serem os educandos sujeitos de direitos e serem os conhecimentos e competências direitos de todo ser humano demanda um currículo mais rico e plural, pautado pelo imperativo ético da garantia de direitos, ampliando, sobretudo, o conhecimento acerca das próprias vivências (*Ibidem*).

Adotar a garantia de direitos como referencial do processo educativo transforma tanto a identidade dos educandos e educadores quanto inverte as prioridades curriculares (*Ibidem*). Ademais, o imperativo ético dos sujeitos de direitos corresponde ao reconhecimento e garantia do conjunto dos direitos humanos que conduz à construção de

novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (*Ibidem*, p. 38).

Os movimentos sociais vêm reivindicando o reconhecimento das identidades e culturas, da memória e história. Por que não incluir nos currículos do ensino superior o acúmulo de conhecimento acerca da história de construção e legitimação dos direitos humanos? Incluir a história da negação de direitos e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos humanos das mulheres, negros, índios, crianças, povos do campo, pelos direitos culturais, sexuais etc., legitimando a construção social desses saberes. É direito do educando conhecer essa história e reconhecer-se como sujeito dela (ARROYO, 2007).

Uma proposta de currículo para a EDH deve estar em consonância com a perspectiva multicultural, que considere as especificidades dos diferentes grupos culturais e garanta a coexistência de pontos de vista provenientes de

heranças culturais distintas. Já as práticas educativas devem se apoiar num diálogo intercultural, respeitando as diferenças e reconhecendo o outro em seus saberes e valores.

Orientação multicultural do currículo

A elaboração de um currículo multiculturalmente orientado requer a articulação entre os saberes e as experiências e a releitura da História a partir dos diferentes pontos de vista dos envolvidos em sua construção. A ausência no currículo da história dos grupos sociais minoritários - mulheres, negros, homossexuais, pobres, índios, crianças, idosos, dentre outros - explicita as estruturas de poder que invisibilizam as demandas sociais e dificultam as possibilidades de afirmação de direitos. A inclusão no currículo dessas outras histórias enriquece a compreensão dos fatos históricos, ampliando a análise dos desafios e conquistas sociais. O confronto de pontos de vista revela que outros olhares indicam outras razões, outros interesses, outras perspectivas (MOREIRA; CANDAU, 2007). Para Moreira e Candau,

trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado (...) trata-se de desafiar a ótica do dominante e promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para (...) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (*Ibidem*, p. 34- 35).

Moreira e Candau distinguem a escola de outros espaços de socialização, apontando para a responsabilidade específica que esta tem de “promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35), concebendo a escola como um “cruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ *apud* MOREIRA; CANDAU, 2007). No entanto, os processos de formação nas escolas são inseparáveis dos processos de formação que se dão na família, no trabalho, na cidade ou no campo, nos movimentos sociais, na cultura, enfim, nos diversos espaços formadores (ARROYO, 2007). Ademais, a EDH deve estar comprometida com a mobilização de transformações políticas e culturais dentro e fora das escolas (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013).

A construção de um currículo multicultural exige a consideração das múltiplas identidades, bem como dos processos de produção e reprodução destas a partir das relações de poder. Há que serem focalizadas no currículo as mútuas influências entre diferentes saberes e manifestações culturais e suas relações com as experiências e identidades dos sujeitos. É fundamental a tomada de consciência dos enraizamentos culturais assim como das tentativas de homogeneização das quais são alvo, o que torna mais visíveis as construções das categorias hegemônicas, contribuindo para desafiar seus sentidos e significados rumo a uma abertura para a diversidade e a pluralidade (MOREIRA; CANDAU, 2007). David *et al.* enfatizam ainda que um currículo multicultural deve comprometer-se com a construção de políticas de igualdade articuladas com políticas de identidade (DAVID *et al.*, 2013).

O objetivo é que o currículo se torne um espaço de crítica a partir dos produtos culturais, tanto os hegemônicos quanto os subalternizados - músicas e festas populares, danças, filmes, teatro, programas de televisão, anúncios, livros, jornais, revistas, brincadeiras, jogos etc. - cuja “diversidade, mais do que tolerada ou respeitada, deve estar permanentemente em questão e ser problematizada” (SILVA *apud* DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 121). Trata-se de conceber o currículo como espaço de pesquisa, o que exige do educador um comprometimento com o estudo e um posicionamento político, possibilitando ampliar o olhar do educando sobre o mundo para que nele atue de forma mais consciente (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Para uma EDH problematizadora, intercultural e dialógica, o currículo não pode ser tomado como instrumento neutro, mas sim político, a favor da igualdade de direitos, devendo também superar proposições disciplinares, buscando a transversalidade e a interdisciplinaridade. Com base nas orientações presentes nos PMEDH, PNEDH, DNEDH e na perspectiva de um currículo multicultural crítico, será sugerido um conjunto de estratégias metodológicas para a EDH nas IES.

Proposta de um Conjunto de Estratégias Metodológicas para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior

Esse conjunto de estratégias que aqui se propõe tem por objetivo geral:

- Promover a educação em Direitos Humanos nos cursos universitários, em integração com a sociedade civil, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva intertransdisciplinar e transversal.

Caracterizam-se como objetivos específicos desse conjunto de estratégias:

- Inserir a temática dos direitos humanos nos cursos universitários nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- Favorecer a formação de sujeitos de direitos;
- Apoiar o empoderamento pessoal e coletivo.

A metodologia incorpora o trabalho participativo, a construção coletiva e o diálogo como categorias fundamentais na tentativa de garantir: (a) a articulação das experiências pessoais e práticas coletivas, em suas dimensões sociais, políticas e éticas; (b) o resgate, reconhecimento e valorização da memória histórica, fortalecendo processos democráticos de transformação social; (c) o reconhecimento e valorização dos grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação na sociedade civil.

Na modalidade do ensino, sugere-se a criação de uma Disciplina Interdisciplinar Optativa de Direitos Humanos. Trata-se de uma disciplina a ser ofertada para todos os cursos durante todos os períodos, cujo planejamento e desenvolvimento devem ser construídos coletivamente, com o objetivo de contribuir para que a temática dos direitos humanos seja focalizada a partir das vivências dos sujeitos, integrada às práticas sociais e aproximada das áreas de conhecimento. Ela deve ser composta por estudantes de cursos variados, sendo livre a participação do mesmo estudante na disciplina mais de uma vez ao longo do curso.

Sugere-se, para o desenvolvimento dessa disciplina, (1) produção e apresentação de Memorial Pessoal; (2) definição conjunta da dimensão dos direitos humanos a ser abordada na disciplina; (3) resgate da memória histórica das lutas sociais por direitos; e (4) análise crítica das práticas profissionais. Esse desenvolvimento pode ser descrito da seguinte forma:

- (1) No início da disciplina será solicitada aos membros do grupo a produção de um Memorial Pessoal.⁶ Esse memorial deverá ser apresentado por todos na disciplina, inclusive pelo docente. Os aspectos ressaltados para a apresentação do memorial é de livre escolha de cada pessoa, respeitando sua individualidade e o nível de interação do grupo. No caso de recorrência na participação da disciplina ou docência da mesma, não é necessária nem indicada a produção de um novo memorial. Mais interessante é que o mesmo memorial seja revisitado e ampliado com as novas experiências de vida sob a luz dos aprendizados adquiridos, estabelecendo-se um processo que se desenvolverá de forma gradativa e continuada;
- (2) A partir da apresentação dos memoriais, o docente deverá contribuir para que o grupo identifique os atravessamentos de gênero, raça e classe presentes nas vivências individuais e coletivas, como também para que identifique os aspectos que comuns às demais vivências. Os aspectos comuns das experiências dos membros do grupo orientarão a definição da dimensão dos direitos humanos que será privilegiada ao longo da disciplina, tendo por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da República e demais tratados, documentos e estatutos legais sobre o tema, além de documentos que regulamentam as profissões das pessoas presentes na disciplina;
- (3) Definida a dimensão dos direitos humanos que será abordada através do processo anteriormente descrito, será proposta ao grupo a tarefa de recuperar a memória histórica do movimento social pela conquista do referido direito, com ênfase nos aspectos de gênero, raça e classe, buscando compreender o atual status de garantia desse direito. Esse resgate pode ser realizado através de pesquisa documental bibliográfica, entrevistas em profundidade, produção de vídeo documentário, realização de grupo focal ou outras metodologias investigativas, conforme objetivo, interesse, área de conhecimento e recursos das pessoas e dos cursos presentes na disciplina;
- (4) A partir do resgate da memória histórica das lutas sociais por direitos, será proposta ao grupo a análise dos documentos que regulamentam as profissões

⁶Trata-se da descrição do conjunto de experiências significativas que identificam o sujeito e do conjunto de observações que expressa o processo de aprendizado que elas trazem no campo pessoal, social, político e ético. Pode ser fruto da memória, da investigação ou das reflexões acerca das experiências de vida, revelando-se um produto em constante construção. O Memorial Pessoal deve conter, de forma resumida, a descrição dos fatos pessoais em interface com os fatos históricos; a identificação das emoções, descobertas, aprendizagens, sucessos e insucessos; a reflexão sobre acertos, vitórias, avanços, falhas, dificuldades, dúvidas.

e as práticas profissionais dos cursos das pessoas presentes na disciplina, em suas dimensões sociais, políticas e éticas, a fim de identificar as relações estabelecidas entre a prática profissional e os Direitos Humanos, sejam elas de defesa ou violação à dignidade humana. Essa análise pode ser realizada através de pesquisa documental bibliográfica, entrevistas em profundidade, produção de vídeo documentário, realização de grupo focal ou outras metodologias investigativas conforme o objetivo, interesse, área de conhecimento e recursos das pessoas e dos cursos presentes na disciplina.

Na modalidade da pesquisa, sugere-se a construção de um Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Direitos Humanos. Trata-se de estimular a integração interdisciplinar para o desenvolvimento de pesquisas que fomentem a cultura de Direitos Humanos, comprometidas com intervenções sociais que promovam o reconhecimento e a valorização de comunidades e grupos socialmente excluídos e discriminados, fortalecendo a luta contra a violação de Direitos Humanos. Este programa deve reunir a realização de pesquisas de graduandos, pós-graduandos e docentes de forma interdisciplinar. Além de se constituir um espaço de debate sobre a temática com a participação da sociedade civil, em especial integrantes de comunidades e grupos socialmente excluídos e discriminados, para o planejamento, acompanhamento e divulgação dos resultados das pesquisas entre os sujeitos envolvidos e a opinião pública.

As pesquisas podem investigar violações dos Direitos Humanos no cotidiano, podem avaliar o impacto de políticas públicas e/ou identificar práticas bem-sucedidas de promoção dos direitos humanos etc. Elas podem concentrar-se em áreas como Educação em Direitos Humanos, Rede de Proteção aos Direitos Humanos, Políticas Públicas de Direitos Humanos, Violências e Direitos Humanos, dentre outras. As pesquisas devem conciliar o processo diagnóstico com a formação dos atores envolvidos como sujeitos de direitos, visando favorecer processos de empoderamento pessoal e coletivo. Para o desenvolvimento das pesquisas podem ser estabelecidas parcerias das IES com centros de pesquisa, associações comunitárias, organizações da sociedade civil, de forma a beneficiar a troca de informações e experiências. Pode-se também estabelecer convênios com o poder público, com a iniciativa

privada, institutos, fundações e/ou com organizações não governamentais, redes nacionais e internacionais, visando tanto à troca de informações e experiências como também à busca por financiamento e incentivo através da concessão de bolsas de pesquisa.

Sugere-se para o fomento desse programa a (1) criação de grupos de estudos interdisciplinares participativos em Direitos Humanos; o (2) lançamento de editais interdisciplinares de pesquisa em direitos humanos, a (3) concessão de bolsas de pesquisa em Direitos Humanos. Estas iniciativas podem ser descritas da seguinte forma:

- (1) Criação de grupos de estudos em Direitos Humanos, conforme as áreas de concentração das pesquisas, compostos por graduandos e pós-graduandos, com orientação docente e abertos à participação da comunidade acadêmica e sociedade civil. Estes grupos visam fomentar pesquisas a partir do debate a respeito dos Direitos Humanos;
- (2) Lançamento de editais para pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares que busquem informações quantitativas e qualitativas sobre a situação dos direitos humanos de comunidades e grupos socialmente excluídos;
- (3) Solicitação à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) de concessão de bolsas de pesquisa em Direitos Humanos.

Na modalidade da extensão, sugerem-se duas iniciativas: (1) a constituição de um Núcleo Interdisciplinar Participativo de Práticas Profissionais em EDH e de (2) um Observatório de Educação em Direitos Humanos.⁷ Trata-se de iniciativas institucionais, apoiadas nas atividades de ensino e pesquisa, que proponham intervenções sociais para a promoção dos direitos humanos e fortalecimento da cidadania junto à comunidade acadêmica em integração com a sociedade civil. Ambos devem reunir graduandos, pós-graduandos e docentes, ser aberto à sociedade civil, criando um espaço de debate sobre a temática e a concentração das pesquisas, com ênfase na interdisciplinaridade.

⁷No encontro As Universidades e a Educação em Direitos Humanos, ocorrido em 2006 na cidade de Buenos Aires, é proposta a construção de um Observatório de Direitos Humanos no âmbito das universidades. Em 2007, a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) elabora um projeto intitulado “Observatório de Educação em Direitos Humanos”, para 21 universidades latino-americanas, membros da Associação.

O Núcleo Interdisciplinar Participativo de Práticas Profissionais em EDH, composto por graduandos e pós-graduandos, com orientação docente e abertos à participação da comunidade acadêmica e sociedade civil, tem por objetivo reunir projetos de extensão de intervenção social em direitos humanos, enfatizando a intertransdisciplinaridade e transversalidade na extensão acadêmica. Projetos, assim, dedicados à identificação de demandas, elaboração e/ou desenvolvimento de intervenções, partindo da análise crítica das práticas profissionais, dirigidos ao fortalecimento da cidadania e da cultura de Direitos Humanos, comprometidos com os princípios de justiça, liberdade, bem-estar social e respeito à dignidade humana.

Já o Observatório de Educação em Direitos Humanos, conforme projeto da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM),

deve constituir-se um espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação e divulgação, que contribua com a construção e promoção de uma cultura dos Direitos Humanos, inter-relacionado com as organizações sociais, políticas e comunitárias, buscando contribuir com as políticas públicas locais, regionais e nacionais. (Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/historico/>. Acesso em: 4 jul. 2014).

Um Observatório de Educação em Direitos Humanos pode oferecer amplas possibilidades. É possível conhecer algumas delas através dos seguintes sítios eletrônicos:

-**Observatório de Educação em Direitos Humanos**, disponível em: <<http://observatorioedhemfoco.com.br/>>.

-**Observatório de Educação em Direitos Humanos Unesp**, disponível em: <<http://www.observatorioedudh.unesp.br/>>.

-**Observatório de Educação em Direitos Humanos UFSC**, disponível em: <<http://www.direitoshumanos.ufsc.br/>>.

-**Rede de Observatórios de Direitos Humanos**, disponível em: <<http://observatorio.nevusp.org/>>.

No escopo do conjunto de estratégias metodológicas sugeridas, salientam-se, dentre as possibilidades do Observatório de Educação em Direitos Humanos, a (1) criação e permanente atualização de um Banco de Dados relativo às ações de EDH desenvolvidas; (2) criação de Portal Virtual e Interativo de EDH e (3) realização da Semana de EDH. Essas possibilidades podem ser descritas da seguinte forma:

- (1) A criação desse Banco de Dados deve contribuir para a divulgação das experiências, tecnologias, produções e materiais pedagógicos orientados ao desenvolvimento da EDH em diferentes âmbitos, desenvolvidos nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na interdisciplinaridade. No ensino, destaca-se o desenvolvimento e a produção proveniente da disciplina interdisciplinar optativa em Direitos Humanos. Na pesquisa, além da publicação de artigos e relatórios de pesquisa, evidencia-se a formação dos atores envolvidos na pesquisa como sujeitos de direitos. Na extensão, a partir do acompanhamento dos projetos realizados, ressaltam-se as experiências de fortalecimento da cidadania e cultura de direitos humanos, entrevistas e depoimentos dos participantes.
- (2) A criação de um Portal Virtual consiste em um canal de intercâmbio interativo das experiências de EDH, através da publicação do Banco de Dados, e do fortalecimento da rede de Direitos Humanos, ao comunicar as experiências de EDH com os demais portais, redes e/ou iniciativas que divulgam informações, conhecimentos, experiências e metodologias no campo da EDH. Citam-se, aqui, alguns deles:

-Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH):

<<http://www.sdh.gov.br/>>;

-Rede de Direitos Humanos (DHnet):

<<http://www.dhnet.org.br/>>;

-Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM):

<<http://www.recimam.org/>>;

-Instituto de Direitos Humanos (IDH):

<<http://www.institutodh.org/>>.

- (3) A realização da Semana de Direitos Humanos é um evento de frequência anual, com a participação da comunidade acadêmica, sociedade civil, movimentos sociais e comunidades e grupos socialmente excluídos e discriminados. Tem por objetivos: (a) integrar a comunidade acadêmica e informar a opinião pública sobre iniciativas e debates acerca dos Direitos Humanos realizados nas IES; (b) promover o intercâmbio entre diferentes atores no campo dos direitos humanos; (c) discutir acerca do status do avanço dos Direitos Humanos, dando visibilidade às principais conquistas, identificando os principais desafios e explicitando a relação dos direitos humanos e o universo das profissões; (d) construir coletivamente propostas de intervenções sociais entre IES, movimentos sociais e sociedade civil que encarem os atuais desafios dos direitos humanos traduzindo-os em projetos de

pesquisa e extensão; (e) fortalecer processos democráticos de transformação social. A Semana de Direitos Humanos pode ser desenvolvida através da realização de palestras, mesas redondas, minicursos, oficinas, campanhas de promoção à cidadania, exposições e apresentações artístico-culturais.

A utilização de metodologias participativas e dialógicas deve ser intrínseca ao processo, apoiada na experiência dos sujeitos e na realidade social, para indagar sobre a prática profissional. A literatura oferece ampla possibilidade de estratégias metodológicas participativas. No campo da EDH, ganham destaque as oficinas de intervenção psicossocial (AFONSO, 2006) e as oficinas pedagógicas (CANDAU, 2003). As oficinas privilegiam espaços de troca e construção coletiva de saberes, análise da realidade e fortalecimento de vínculos socioafetivos por meio de recursos como vivências, dramatizações, jogos, vídeo-debates, expressões da cultura popular (músicas, danças, literatura), leitura de imagens, socialização da palavra e partilha de experiências. O desenvolvimento das oficinas no âmbito da EDH deve partir da sensibilização sobre o tema, passando pela reflexão crítica que promove a construção coletiva do conhecimento, convidando a assumir uma atitude de defesa dos direitos humanos; sem perder de vista as experiências dos sujeitos e a diversidade de saberes já existentes. (AFONSO, 2006; CANDAU, 2003; AFONSO; ABADE, 2013).

Considerações finais

O conjunto das estratégias metodológicas propostas se integra e se complementa. Essas estratégias referem-se à adoção de múltiplas práticas que, desempenhadas de forma interdependente, devem somar conteúdos, valores, atitudes e experiências de forma aberta, crítica e transformadora. Ademais, trata-se de elementos em construção, inacabados, que devem ser adaptados e aperfeiçoados conforme a necessidade, sempre balizados pela ética e comprometidos com a construção de uma realidade social mais igualitária.

A proposta de uma Disciplina Interdisciplinar Optativa de Direitos Humanos conecta-se ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Direitos Humanos, uma vez que as produções da disciplina - resgate da memória histórica das

lutas sociais por direitos e análise crítica das práticas profissionais - constituem conhecimentos interessantes de serem socializados com a comunidade científica e a sociedade civil, além de suscitarem questões para a construção de projetos de pesquisa nesse campo, sendo o lançamento de editais e concessão de bolsas de pesquisa fundamentais para o incentivo à pesquisa. A constituição de um Observatório de Educação em Direitos Humanos unifica todo o processo: através do Portal EDH, divulga as experiências, produções e materiais, em comunicação com os demais canais de produção e conhecimento nesse campo; através do Núcleo Interdisciplinar Participativo de Práticas Profissionais em EDH, com contribuições das discussões dos grupos de estudos, promovem-se atividades de cidadania; através da Semana de EDH, contribui-se para a construção coletiva de uma cultura dos Direitos Humanos.

As estratégias metodológicas sugeridas buscam integrar as vivências dos sujeitos com as práticas sociais, de forma historicamente contextualizada, multiculturalmente orientada, criticamente refletida e coletivamente construída. Por fim, para a concretização e sustentabilidade da educação em Direitos Humanos é necessário o comprometimento conjunto dos atores sociais – instituições educativas, famílias, comunidade e Estado –, na compreensão de que a educação em direitos humanos diz respeito a toda a sociedade e, por isso, é responsabilidade de todos (FERNANDES; PALUDETO, 2010; CANDAU, 2008; RAMOS, 2011; SANTOS, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, constituída um recorte da pesquisa matriz 'Gestão Social do Amanhã: Juventude Universitária, Cidadania e Direitos Humanos', buscou analisar os sentidos e significados que a juventude universitária em Minas Gerais atribui ao direito à igualdade de gênero, em comparação aos princípios orientadores do Plano Nacional de Políticas para Mulheres e outros estatutos legais, em especial, a Lei Maria da Penha. No que tange a contribuição técnica, a pesquisa sugere um conjunto de estratégias metodológicas para a Educação em Direitos Humanos no ensino superior, comprometido com o fortalecimento de uma cultura de direitos.

A discussão teórica do estudo iniciada por um mapeamento das contribuições dos estudos de gênero, segue pela temática das políticas de gênero no contexto internacional e brasileiro, tecendo reflexões sobre a igualdade de gênero e a defesa dos direitos humanos no campo da educação em direitos humanos, chega à discussão sobre juventude e participação política, social e cultural, na tentativa de ampliar a leitura sobre esta porção da população, sujeitos da pesquisa e destinatários da contribuição técnica.

Enfatize-se que a relação entre juventude, cidadania e direitos humanos ainda está em construção (SPOSITO, 2009, 2 v.). Ademais, a juventude enquanto um grupo heterogêneo (ISLA *apud* GUIMARÃES; SOUZA, 2009), apresenta diferenças importantes em sua organização e visão de mundo, conforme os seus pertencimentos de classe social, gênero, etnia, grau de instrução e outros (PRADO *apud* DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011).

Dentre as análises da pesquisa, observou-se a presença de valores tradicionais e restrições à garantia de direitos por parte do Estado nos sentidos atribuídos pelos jovens universitários à igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade. O discurso de apoio à igualdade é mais explícito quando se trata de afirmações abstratas e genéricas de garantia de direitos.

Os altos índices de dúvida e ausência de opinião a respeito de diversos direitos apontam para tensões e contradições no discurso da igualdade dos jovens universitários. No entanto, novas questões emergem. Em situações de crise,

como reagiriam aqueles que não têm opinião ou têm dúvida? E, ainda, uma vez conquistado o título universitário e um novo lugar na sociedade, mais próximo aos grupos dominantes, como se posicionarão os estudantes?

Para a construção do produto técnico desta dissertação foram discutidas questões no que concerne uma prática pedagógica, além de pontos sobre a concepção multicultural dos direitos humanos e a educação intercultural em direitos humanos. Abordou-se também sobre o currículo sob a ótica dos direitos e numa dimensão multicultural. Como contribuição técnica desta dissertação, as estratégias metodológicas sugeridas referem-se à adoção de múltiplas práticas que, desempenhadas de forma interdependente, devem somar conteúdos, valores, atitudes e experiências de forma aberta, crítica e transformadora.

O conjunto das estratégias metodológicas propostas busca integrar as vivências dos sujeitos com as práticas sociais, de forma historicamente contextualizada, multiculturalmente orientada, criticamente refletida e coletivamente construída. Todavia, tais estratégias correspondem a possibilidades em construção, que devem ser adaptadas e aperfeiçoadas conforme a necessidade, orientadas pela ética e comprometidas com a construção de uma realidade social mais igualitária.

Contudo, a concretização e sustentabilidade da Educação em Direitos Humanos dizem respeito a toda a sociedade, sendo responsabilidade de todos (FERNANDES; PALUDETO, 2010; CANDAU, 2008; RAMOS, 2011; SANTOS, 2009).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 6, 73-90, 1997. Número especial: Juventude e contemporaneidade.

AFONSO, Maria Lúcia M. (Org.) (2000). *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFONSO, Maria Lúcia M. *A polêmica sobre adolescência e sexualidade*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2001.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. *Jogos para pensar: educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2013. Série Cadernos da Diversidade.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, v.19, n. 2, p. 193-204, ago. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo*. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. 52p. Documento eletrônico.

BANDEIRA, Lourdes. *Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas – CEPAL/SPM*. Brasília, jan. 2005. Documento eletrônico.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política I*. Brasília: Editora UnB, 1998.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de S. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 411-423, 2009. Revista eletrônica.

BRABO, Tânia Suely A. M.; COSTA, Rodrigo Biagini. Direitos humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. In: DEMO, Marília (Org.) *Direitos Humanos, Cidadania e Gênero*, v.9, n. 1-2, p. 57-74, jan.-dez. 2008.

BRASIL. Comissão Especial de Políticas Públicas para Juventude. *Plano Nacional de Juventude*. Projeto de Lei n. 4530/04. Brasília, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução n. 1, Brasília, 30 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2004-2007*: Lei n. 10.933/04. Brasília, 2003.

BRASIL. PNUD. A ascensão do Sul: Progresso humano num mundo diversificado. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, 2005. 104 p.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, 2008. 236 p.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 11340/06*: Lei Maria da Penha. Brasília, 2006.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 9394/96*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n.37 jan.-abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (Org.) *Direitos Humanos na educação superior*: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388 p.

CARVALHO, Maria Elizete G.; ESTÊVÃO, Carlos Alberto V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n.80, p.405-432, jul.-set. 2013.

COELHO, Carolina Marra S. Gênero: teoria e política. *Dimensões*, UFES - Programa de Pós-Graduação em História, v. 23, 2009.

COELHO, Sônia Vieira. *Representações sociais de Direitos Humanos: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária*. Dissertação (Mestrado em educação) –

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da S. Desafios do currículo multicultural na educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n.1, p.111-125, jan.-mar. 2013.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez C.; STENGEL, Márcia. *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2011.

DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Maria Filomena. Violência e Gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Revista Brasileira Ciências Sociais*, v. 23, n. 66, p. 165-185, 2008.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cássia C. A pedagogia e a educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388 p.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos. *Anuário das Mulheres Brasileiras*. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/anuario_das_mulheres_2011.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos. *A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000*. São Paulo: DIEESE, 2012.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n.70, p.9-20, jan. /mar. 2011. Revista trimestral.

ESTEVEZ, Ariadna. Por uma conceitualização sociopolítica dos direitos humanos a partir da experiência latino-americana. *Lua Nova*, São Paulo, n. 86, p. 221-248, 2012.

FAISTING, André Luiz. Educação, Relações de gênero, movimentos sociais: um diálogo necessário. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima L. de (Org.). *Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário*. Dourados: Editora da UFGD, 2009. 278 p.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan.-abr. 2004b.

FARAH, Marta Ferreira S. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org.). *Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, São Paulo, n. 8 (Políticas públicas e igualdade de gênero), 2004. 188 p.

FERNANDES, Ângela Viana M.; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 30, n.81, p.233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

GODINHO, Tatau. Construir a igualdade combatendo a discriminação. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org.). *Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, São Paulo, n. 8 (Políticas públicas e igualdade de gênero), 2004. 188 p.

GUIMARÃES, Maria Tereza C.; SOUSA, Sônia Margarida G. de. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Goiânia: Editora da UFG, 2009.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: PNAD, 2011.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: PNAD, 2003.

INEP. 2011 Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 5ago. 2014.

IPEA. Comunicado da Presidência. Pnad 2007. Primeiras análises. *Demografia e gênero*. v. 3. Brasília. 2008

LIMA, Daniel Costa; Lima, BÜCHELE, Fátima; CLÍMACO, Danilo de Assis. Homens, gênero e violência contra a mulher. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.17, n. 2, p. 69-81, 2008.

MAHEIRIE, Kátia *et al.* Concepções de juventude e política: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros – 2002 a 2011. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 18,n. 2, p. 335-342, jun. 2013.

MARTINS, Alberto Mesaque. *Gênero e formação em saúde: a saúde do homem em debate*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Instituto de Ciências Biológicas e Saúde do Centro Universitário UNA. 2012.

MATOS, Marlise. Teoria de Gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 440, maio-ago. 2008.

MEDRADO, Benedito; MÉLIO, Ricardo Pimentel. Posicionamentos críticos e éticos sobre a violência contra as mulheres. *Psicologia & Sociedade*, n. 20, p. 78-86, 2008. Edição especial.

MENEGHEL, Stela Nazareth *et al.* Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 3, p. 691-700, 2013.

MOMO, D. C.; PAIVA, J. A.; RIBEIRO, A. S. C.; CARDOSO, B. L. D.; SOUZA, W.J. Institucionalização de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero: sistematizando trajetórias de iniciativas nacionais e internacionais. *Revista Holos*, Ano 29, v 1, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Documento eletrônico.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). *Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase*. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 12dez. 2013.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). *Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Segunda Fase*. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 12dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios*. Brasília, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 61, jan.-mar. 1994.

SILVA, Maria Alice S. M. e. Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 4, n. 1, 2005.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Revista História*, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

POUGY, Lilia Guimarães. Desafios políticos em tempos de Lei Maria da Penha. *Revista Katálisis*, v. 13, n. 1, p. 76-85, 2010.

PRÁ, Jussara Reis; EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 344, jan.-abr. 2012.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, n. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SCALON, Celi; OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A percepção dos jovens sobre desigualdades e justiça social no Brasil. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 408-437, dez 2012.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n. 2, jul.-dez. 1990.

SILVA, Cristiane Gonçalves da S.; SANTOS, Alessandro Oliveira; LICCIARDI, Daniele Carli; PAIVA, Vera. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, out./dez. 2008.

SILVEIRA, Maria Lucia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org.). *Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, São Paulo, n. 8 (Políticas públicas e igualdade de gênero), 2004. 188 p.

SOARES, Vera. Políticas públicas para a igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org.). *Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, São Paulo, n. 8 (Políticas públicas e igualdade de gênero), 2004. 188 p.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 353-360, set.-dez. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira. *Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, Belo Horizonte: Argumentum, 2 v., 2009.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, n.1, p.27-49, jan.-abr. 1996.

TEDESCHI, Losandro Antônio Tedeschi. Algumas questões sobre gênero e interculturalidade. In: TEDESCHI Losandro Antônio; RAMOS, Antônio Dari (Org.). *Temas sobre gênero e interculturalidade*. Dourados: Editora da UFGD, 2010. 120p. Série Cadernos Acadêmicos UFGD: Ciências Humanas.

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 253-256, mai.-ago. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Cidadania: entre o compromisso e a indiferença: desvendando as representações sociais de universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n.3, p.513-522, jul./set. 2008.

WALBY, Sylvia. Cidadania e transformações de gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lucia da (Org.). Políticas públicas e igualdade de gênero. *Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, São Paulo, n.8, 2004. 188 p.

ZANELLA, Andréa Vieira; GROFF, Apoliana Regina. Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 327-333, abr.-jun.2013.