



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

NAYARA RAYANE DO NASCIMENTO EPAMINONDAS

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

**GUARABIRA
2017
NAYARA RAYANE DO NASCIMENTO EPAMINONDAS**

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Graduação em Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em História.

Área de concentração: História, ensino e currículo.

Orientador: Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

E63e Epaminondas, Nayara Rayane do Nascimento
A educação como instrumento para igualdade de gênero
[manuscrito] / Nayara Rayane do Nascimento Epaminondas. -
2017.
33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: José Baptista de Mello Neto, Departamento de
História".

1. Educação. 2. Gênero. 3. Igualdade de Gênero. 4.
Currículo. I. Título.

21. ed. CDD 361.61

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial a obtenção do título de licenciada em História.

Área de concentração: História, ensino e currículo.

Aprovada em: 02/08/2017.

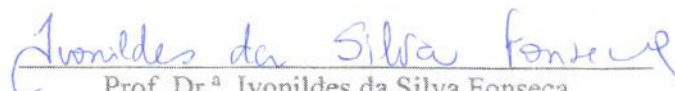
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Regina Paula Silva da Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr.^a. Ivonildes da Silva Fonseca
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha família, pela dedicação,
companheirismo e apoio DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do curso de História, pelo conhecimento compartilhado e empenho por tentar nos fazer pessoas melhores.

Ao professor José Baptista pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pelo conhecimento transmitido.

Ao meu pai Daniel, a minha mãe Eunice, meu irmão Daniel Filho e minha prima Eduarda pela compreensão por meus abusos e irritações nessa reta final de curso.

Aos meus colegas do Curso, em especial, Velbiane, Isabel, Rafaele, Sandra, Hugo, George, Valber, Ramon e aos demais que contribuíram ao longo desses quatro anos e meio que possibilitaram um excelente convívio e enriqueceram os debates das disciplinas e me incentivaram para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.” (Paulo Freire).”

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo central levantar discussões no âmbito educacional mostrando a fragilidade de uma Educação meramente seletiva e não inclusiva. O debate de gênero, encadeado principalmente, nas universidades, possibilita na formação discente um espaço mais igualitário e democrático fazendo que esse/a possa adquirir um conhecimento mais amplo e não reproduza discursos enraizados por uma sociedade machista, sexista, misógina e patriarcal estabelecidos por (pre)conceitos existentes que moldam a teia sociocultural. Uma Educação voltada para os Direitos Humanos representa essa importância para o crescimento do/a discente, no qual, possibilitamos assim, o diálogo entre a historiografia e a memória, que se faz presente no cotidiano de um/a educador/a comprometido/a com uma educação igualitária. Entretanto, é no currículo que o viés de educação como instrumento para a igualdade de gênero se concretiza, portanto, é preciso intensificar o debate sobre gênero na estrutura curricular oferecendo espaço para uma disciplina obrigatória e não meramente ramificações de ementas de disciplinas do curso.

Palavras-chaves: Educação; Gênero; Igualdade; Currículo.

ABSTRACT

This research has for central objective to rise educational discussion by showing the fragility of an Education merely selective, not inclusive. The gender debate, mainly threaded in universities, allows a more equalitary and democratic space in the student formation, in a way that he can purchase a broader knowlegde and do not reproduce speaches rooted by a maxist, sexist, misogynist and patriarchal society, established by existent (pre)concept that mold the sociocultural web. An Education turned to the Human Rights represents this importance to the student growth, in which we can possibilitate, therefore, the dialogue among the historiography and the memory, which makes present in everyday life of an educator compromised with an equality education. However, it is in the curriculum that the education bias as an instrument to the equality of gender concretizes itself. Ergo, it is necessary to intensify the debate about gender in the curricular structure, offering space to an obrigatory discipline and not purey branches of courses descriptions.

Key-words: Education; Gender; Equality; Curriculum.

SUMÁRIO

1	Introdução	08
2	Uma Educação que viabilize o feminismo.....	12
3.	A importância do ensino de gênero e Direitos Humanos na educação entrelaçado com a memória.....	16
4	A Educação em Direitos Humanos como meio de rupturas do sistema	20
5	O currículo e sua função social contido na ideia de universidade democrática entrelaçado às perspectivas de gênero.....	22
6	Conclusão.....	26
7	Referências.....	27

Introdução

A priori, para pensarmos nessa Educação como instrumento para igualdade de gênero a partir de uma transformação de uma sociedade – que ainda carrega desigualdades – devemos partir do pressuposto que há um sentimento de problematizar para buscar respostas, onde Ihering (2013, p. 55) caracteriza “a dor é o grito de alarme e a chamada de socorro da natureza ameaçada”¹. Em outras palavras, é preciso que haja certos acontecimentos banais e a violação de direitos humanos para que possamos repensar a nossa conduta como um todo e tentar fazer algo diferente, pois a força do Direito reside no sentimento. A lesão jurídica é a provocação que o obriga a falar, que faz brilhar a sua verdade e sua força. Quando, em uma graduação de licenciatura, nos deparamos com situação de que temas envolvendo gênero só são discutidos por causa de uma minoria de docentes, temos algo a se pensar.

Afinal, vivemos em uma sociedade estabelecida pelo patriarcado², machista³, sexista⁴ e misógina⁵, que nos remete ao questionamento: por que o tema gênero não nos é ofertado como disciplina obrigatória? Tendo em vista que, sendo professoras/es recém-formadas/os, formaremos futuras gerações e, quiçá, uma geração de pessoas mais informada aos temas “tabus” e sem preconceitos já induzidos pelo meio social que o indivíduo vive, seria uma lástima se no caminho profissional do/a discente não tivesse tais educadoras e educadores qualificados/as que, sem preconceitos, exclusões e invisibilizações, abordassem o tema diante

¹ Para pensarmos nessa perspectiva de Ihering, compreendemos que o sentimento jurídico aqui abordado seria a Educação, sobre a qual é preciso ressaltar essa valoração referente à Educação como um bem jurídico tutelado e obrigatório pelo Estado em prol da sociedade.

² Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (2006) descreve no período colonial a família patriarcal brasileira com a figura de um “chefe”, o patriarca da família, no qual, ele retém o poder em torno da família, não só comportando a figura dos filhos e esposa, mas atribuindo a essa extensão familiar a descendentes, ascendentes e escravos.

³ Segundo Couto e Schraiber (2013) o machismo é aqui tomado como um sistema de ideias e valores que institui, reforça e legitima a dominação do homem sobre a mulher. (p.54).

⁴ Segundo Glick & Fiske (1996) *apud* Formiga *et. al* (2002) entende-se por sexismo como um conjunto de estereótipos sobre a avaliação cognitiva, afetiva e atitudinal acerca do papel apropriado na sociedade, dirigida aos indivíduos de acordo com o sexo.

⁵ Segundo o dicionário Aurélio, misoginia consiste em: 1. Aversão às mulheres; 2. Repulsão patológica pelas relações sexuais com mulheres.

o componente curricular específico, no qual fizesse despertar o interesse da/o graduanda/o para que ele/a buscasse sempre ir atrás e, conseqüentemente, aprofundasse tais questionamentos.

O que de fato queremos abordar com esse presente trabalho é a correlação entre a temática gênero *versus* preparação das/os professoras/es e seus reflexos, perante a constatação de que a violência ainda é marcante quando debatemos sobre gênero. Em outras palavras, o cotidiano das/os alunas/os é levado para a sala de aula e, quando ministramos aulas de História, sabemos que o presente se correlaciona com o passado e é preciso fazer essa comparação de interdisciplinaridade quando o assunto é a docência. Entretanto, é preciso que a formação desses novos profissionais vá além da parte técnica, das disciplinas meramente obrigatórias do curso em si e das pedagógicas. Necessita-se uma nova formação baseada na sensibilidade desse profissional para tentar expandir ao máximo os horizontes desses novos discentes *e tornar a arte de educar mais humana*. E parafraseando o mestre pernambucano Freire (2013, p. 118) “Não há o que falar de imparcialidade quando todas as pessoas carregam uma base ideológica. Portanto, sua base é inclusiva ou excludente?”. Em suma, todas/os as/os professoras/es estão abrangidos por uma ideologia que acredite, defenda ou conjecture sua posição política – afinal, tudo acaba sendo de cunho político, no fim das contas – mas que essa sua ideologia seja inclusiva, que possa abranger todas as pessoas, possibilitando, assim, uma Educação inclusiva e não meramente seletiva – como na maioria das vezes acontece no âmbito escolar – da qual resulta a sobreposição da escolha de determinados grupos que possuem tal visibilidade da discussão em sala de aula pelo corpo docente. Ao deixar de lado outros grupos, ignora-se outras parcelas de pessoas e problemáticas que enriqueceriam muito mais o contexto educacional, a criticidade, diversidade, a compreensão e humanidade que, de fato, são dignos de visibilidade e debates quando queremos a construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária para todos os seres humanos.

A proposta do trabalho surgiu enquanto na graduação do curso de licenciatura em História, observei que só havia a discussão e o debate envolvendo a temática gênero quando uma pequena parcela de professoras/es incluía em seu currículo autoras/es que faziam uma reflexão da problemática a partir do assunto em que nos era inserido para a aprendizagem do componente curricular proposto daquela disciplina. As aulas ganhavam novos “ares”, sentidos, e possibilitavam que pudéssemos dar visibilidade a protagonistas, assuntos e questionamentos “esquecidos” pelos livros de História. Daí a importância de dar voz aos oprimidos, de saber além daquela “história oficial”, de mostrar que há outras perspectivas da História sobre um mesmo acontecimento, que há outras narrativas que precisam ser ouvidas, estudadas e

perpetuadas. É preciso que nós, historiadoras/es, possamos cada vez mais contribuir para essa História social e inclusiva, essa História repleta de alteridade; que possamos lembrar daqueles ditas/os as/os “esquecidas/os”, necessitamos resgatá-las/os para a Historiografia. Assim, poderemos ter um ensino de História mais democrático.

Ao trazer para o debate do presente trabalho o caso da Vivianny Crisley, quis exemplificar em caso concreto o quão é necessário e urgente essa discussão que começa na sala de aula das universidades, mas que não podem restringir-se apenas aos muros das Instituições. É imprescindível essa expansão do debate, dos questionamentos para que as/os professoras/es, recém-formadas/os ou não, possam permitir a presença desse conteúdo em suas aulas, exercendo o seu papel, fazendo o corpo discente refletir, a criticar de maneira correta e sensata a configuração da sociedade; que entendam a finalidade de uma sociedade voltada para a Igualdade de gênero, cujos preconceitos vivenciados atualmente pelas mulheres reduzam gradativa e significativamente; na qual essa carência pela efetivação dos direitos da mulheres ganhem cada vez mais força na prática e não se restrinja apenas ao papel, às leis. É primordial que lutemos cada vez mais pela intenção dessa ação e concretização dessa igualdade perante uma sociedade tão injusta e cruel com as mulheres. Devemos, sim, educar o outro para que essa diferença seja vista como algo benéfico, uma diferença agregadora, e não depreciativa, e vista não como uma forma de exclusão, mas vista como um fator indispensável para a inclusão.

A metodologia do trabalho resulta numa pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, e tem como objetivo proporcionar maiores informações sobre o assunto de uma Educação voltada ao gênero. Para isso, foi utilizada uma variada bibliográfica de textos básicos, revistas e artigos atualizados da Internet. O trabalho foi realizado por métodos hermenêutico – dialéticos, que envolveram uma extensa revisão da literatura, o que nos permitiu reunir uma riqueza de informações que satisfaz e faz com que a compreensão do tema ganhe tamanha importância nos dias atuais. Chegamos à conclusão de que há uma grande quantidade e uma imensa variedade de informações sobre a historiografia, gênero e Educação, o que foi muito útil para o estudo do assunto, como também benéfico para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando a troca de conhecimentos de inúmeras/os autoras/es que discutem sobre o tema.

O texto está dividido em tópicos para que a leitura seja o mais objetiva possível, de fácil entendimento e compreensão. Em uma “Educação que Visibilize o Feminino”, embasado por teorias de Kathryn Woodward e Paulo Freire, ressaltamos a importância do debate do tema perante a sociedade e trouxemos um caso concreto dessa falta de diálogo sobre o tema; por mais que tenha ganhado forças nas últimas décadas, ainda é preciso avançar quanto a sua propagação

na prática. No outro tópico, “A importância do ensino de gênero e Direitos Humanos na Educação entrelaçado com a memória”, embasamos a ideia central através das/os autoras/es Joan Scott, Flávia Schilling, Marlise Buchweitz Klug, Simone da Silva Costa, Michel Foucault, entre outros. Queremos mostrar um pouco da historiografia, do conceito de gênero e da importância que a memória atua nesse contexto: uma Educação voltada para os Direitos Humanos, respeitando toda a luta e resistência de mulheres que buscaram sua visibilidade na História. Posteriormente, seguimos com o tópico “A Educação em Direitos Humanos como meio de rupturas do sistema”, embasados pelas/os autoras/es Flávia Piovesan, Noberto Bobbio, Eduardo C. Bittar, José Baptista de Mello Neto, entre outros, através do qual introduzimos uma desmistificação do que são os Direitos Humanos e sua verdadeira essência e utilidade, principalmente na Educação, que é o ponto primordial do texto. E, no último tópico, discutimos “O currículo e sua função social contido na ideia de universidade democrática entrelaçado às perspectivas de gênero”. Ao abordarmos as/os autores Peter Burke, José Baptista de Mello Neto, Antônio Flávio Moreira entre outros, mostramos a ideia da função social do currículo, sua importância e poder político, quanto à ideia de universidade democrática contida na perspectiva das discussões de gênero, sendo um ambiente propício para atrelar os novos conhecimentos, um espaço introduzido para a quebra de paradigmas e construção do saber.

2. Uma Educação que Visibilize o Feminino

Em tempos onde a diferença é vista como afronta, desafetos e ódio, como (re)pensar uma maneira em que a sociedade - até então dita como pluralista, mas que ao mesmo tempo é singular - tende a resistir em ser de fato um “plural⁶”? Entende-se que o pluralismo é um conceito que tem aplicações em diversos âmbitos e que está associado à pluralidade e à convivência de coisas bastante diferentes umas das outras. Um sistema plural é aquele que aceita e reconhece a existência de diferentes posições, opiniões ou pensamentos.

Todavia, esse convívio é marcado pelas divergências, sejam elas políticas, socioeconômicas e/ou culturais. E a nossa necessidade de identificar, classificar e rotular as

⁶ Raquel Viana (2013) ressalta a importância do empoderamento político, cujo, um país plural, não pode ter uma única voz, tem que traduzir também as experiências e vivências das mulheres, compreensão, preocupação e visão diferenciadas das masculinas (p. 400).

peças em seus determinados grupos cria uma espécie de circuito no qual “a identidade é marcada por meios de símbolos” (WOODWARD, 2014, p. 9). A identidade é vista como algo relacional e é estabelecida por meio da diferença, o que as diverge. Porém, há uma similaridade que as aproxima.

Então, como estabelecer uma educação de teor pluralista, enquanto as pessoas resistem em aceitar novas perspectivas culturais? Por que as pessoas tendem a negar a importância da discussão envolvendo questões “polêmicas” em sala de aula? É preciso “fechar os olhos”, ignorar os acontecimentos e apenas repassar os conteúdos que nos são atribuídos? É necessário que o docente faça uma mediação entre a temática e o aluno e esclareça as devidas questões, afinal, o papel do professor é “ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2013, p. 28).

O/A docente traz consigo o dom de educar, por meio do qual estabelece um elo entre o aluno e o saber, fundado pela ética, profissionalismo, respeito e autonomia do educando. E, parafraseando o pedagogo Paulo Freire (2013), *o educador provoca aos seu aluno que assumam o papel enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer*. Portanto, a educação tem seu teor gnosiológico, deriva de fontes, formas e valores do conhecimento humano. Paulo Freire sintetiza que:

[...] Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas e envolve frustrações medos, desejos. Exige de mim como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (2013, p. 45).

Em suma, Paulo Freire defende que na prática educativa haja sempre essa troca de experiências, que é um fator determinante da docência. Quem ensina, aprende, e quem aprende, também ensina. É nesse contexto que está o verdadeiro sentido do conhecimento, da Educação. A Educação, portanto, assume esse papel de ferramenta educativa de igualdade social, pois encarrega-se desse papel “libertador” em relação aos oprimidos. Freire pontua também o quanto o homem pode ser autônomo, e, conseqüentemente, livre através dessa Educação libertadora.

Contudo, partimos para o seguinte enigma: como se discutir gênero em sala de aula, se, em muitos casos, as/os discentes de graduação não são preparadas/os para tal? Que espécie de

docente é esse/a que buscamos formar? Qual a importância do currículo, da reforma dos Planos de Curso e o papel de uma universidade democrática nesse contexto? Queremos uma educação inclusiva ou meramente seletiva? Tais questionamentos são pertinentes a partir do momento em que são postos em xeque. É uma situação delicada, pois reflete a decorrência de séculos vivenciados pela sociedade e que só será solucionada a longo prazo. Precisamos plantar uma semente para colher seus frutos nas futuras gerações para, quiçá, diminuir as divergências (leia-se: preconceito, abusos, violências etc.), envolvendo gênero.

Compreendendo que a Educação se constitui como um poderoso instrumento para a efetividade da cidadania e na sua relação com a construção de uma política educacional que ponha em relevo as noções de democracia, cidadania, justiça social, liberdade, respeito às diferenças e dignidade da pessoa humana, busca-se construir uma Educação inclusiva, aqui concebida como um dever de ultrapassar,

a valorização do diálogo com o “outro”, alcançando, necessariamente, o respeito à pessoa, (...), estimulando a convivência harmônica entre os *diferentes*, objetivando que essa *diferença* não seja usada como forma de autorizar desigualdades, inferiorização, silenciamentos, constrangimentos, insultos e agressões. Afinal, tem-se que compreender que a diversidade é eminentemente pedagógica. (MELLO NETO e AGNOLETI: 2008, p. 62)

Em tempos de intolerância e face às graves violações de direitos que vimos assistindo na atualidade, a Educação parece ser um dispositivo importante para a construção de uma outra forma de convivência humana, pautada no respeito à diversidade, na convivência entre as diversidades, na solidariedade entre diferentes, na mediação de conflitos e na busca da paz.

Fazendo uma rápida busca *online* no *site* www.google.com.br, coloquei a palavra “enteada” e “mulher”, o que essas palavras têm em comum fora serem do sexo feminino é que, na busca, o *site* apresentou vários *links* ou principais notícias referentes à violência. Ou seja, a representação feminina é lembrada, em sua maioria, sob forma de violência, o que é bastante triste, principalmente, para uma mulher⁷, seja ela cis⁸/trans⁹ e/ou

⁷ Compreende-se aqui por mulher todas as mulheres existentes, no qual, sabemos a diversidade que o termo se refere, fazendo assim uma delimitação, todavia, é necessária essa abordagem ampla, porém, inclusiva para possuímos a sensibilidade de abranger à todas nos seus respectivos contextos socioculturais.

⁸ O termo “cis” refere-se a mulher que nasceu com o órgão genital (vulva/vagina), cujo, ela se expressa e se identifica socialmente como mulher.

⁹ O termo “trans” refere-se ao oposto do cis, no qual, a mulher que não nasceu com vagina, ela se expressa e identifica socialmente como mulher, mesmo com a sociedade preconceituosa - ainda - não aceitando ou atribuindo as relações de identidade de gênero.

heterossexual/bissexual/lésbica, enfim. São inúmeras manchetes, acontecimentos, boletins policiais, além da mídia, que a toda hora tentam reproduzir essa violência de alguma forma.

Vejamos o exemplo ocorrido na cidade de João Pessoa, no mês de outubro de 2016, segundo o portal de notícias do G1:

A vendedora Vivianny Crisley foi golpeada sucessivamente com chave de fenda na cabeça e seu corpo foi queimado com a ajuda de gasolina e um pneu, informou o delegado Marcos Paulo Vilela na manhã desta sexta-feira (25). Segundo ele, o primeiro homem preso suspeito de envolvimento no crime, Alex Aurélio Tomás dos Santos, mentiu sobre sua versão e induziu a polícia ao erro, mas confirmou que a jovem foi morta porque gritava para ir para casa. Além dele, outros dois suspeitos também presos teriam participado do crime.

Vivianny Crisley estava desaparecida desde a madrugada do dia 20 de outubro, após ser vista saindo de um bar na Zona Sul de João Pessoa. A confirmação de que um corpo achado no dia 7 de novembro carbonizado, em uma mata em Bayeux, na Grande João Pessoa, era de Vivianny foi feita no dia 14.

De acordo com os depoimentos dos três, a motivação do crime foi mesmo o fato dela ter gritado dentro do carro e ficar 'perturbando' o trio para ir para casa. Nenhum dos suspeitos revelou se havia intenção de estuprar Vivianny, segundo a polícia.

Vivianny, nossa personagem de como a violência contra a mulher reflete perante uma sociedade patriarcal, machista, sexista e misógina, “morreu porque ficou perturbando”, segundo o réu. Não entraremos em discursão sobre a parte jurídica desse caso, mas do fato – um homicídio – e sua motivação. De acordo com o portal de notícias, o trio de réus conheceram a jovem na noite do crime, na qual ela foi a um bar na capital paraibana para se divertir, e queriam prolongar a noite; então saíram de carro em busca de um novo bar aberto – prática corriqueira dos jovens pessoenses – todavia, como não acharam um bar aberto, foram para a casa de um dos réus, na cidade de Bayeux, onde a posteriori, a jovem seria encontrada morta.

Quando esse caso foi noticiado pela imprensa paraibana, houve uma grande repercussão, especialmente nos programas de cunho policial. Para exemplificar melhor, analisarei o caso concreto com um noticiário específico, o da TV Correio, apresentado em horário de almoço, dito como “líder de audiência”. No programa Correio Debate, apresentado por Samuka Duarte, o caso foi noticiado três vezes: no dia 24/10/16, a menção durou 02:06 minutos, no dia 25/10/16, 08:58 minutos e no dia 08/11/16 foi noticiado durante 17:22 minutos. Percebemos, então, que a cada menção ao caso, as possíveis condutas avessas à “boa mulher”, “boa mãe” eram impostas pelo repórter na entrevista à família e ao marido no dia 25/10/16, e no dia 08/11/16, o apresentador insinua comentários que julgam a moça. De fato, é certo que programas como esse são repletos de sensacionalismo barato, mas o desfavor que fazem à sociedade mal informada

é grande porque depois da matéria ser noticiada, houve comentários populares como: “Quem mandou ir sozinha ao bar?”, “Ela procurou a morte!”, “Foi trair o marido, deu nisso!”. Pensamentos como esses são cada vez mais corriqueiros numa sociedade que está tendenciada ao conservadorismo. Contudo, ressalta Mello Neto (2010), “o gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas e atitudes, onde a diferença biológica entre homens e mulheres é hierarquizada, sendo-lhe atribuído um significado cultural”.

Para que outras jovens como a Vivianny não morram e sejam vítimas dessa sociedade enraizada pelo preconceito, é necessária uma educação que estabeleça essa igualdade entre os gêneros¹⁰ para que possamos mostrar que o lugar de mulher é onde ela quiser, inclusive em um bar se divertindo, sem ter medo de ser morta. Portanto, debruçaremos da parte pedagógica para que essa igualdade floresça.

3. A importância do ensino de gênero e Direitos Humanos na Educação entrelaçado com a memória.

A memória faz parte da construção do saber histórico. Nela contém fragmentações, recordações e uma série de embargos emocionais, pois “a memória que o indivíduo tem de determinada coisa, faz com que este indivíduo possa transmitir, refazer, escrever, transcrever, traduzir esta lembrança em algo concreto” (KLUG, 2013, p. 86).

Para argumentar:

[...] A memória é a grande alavanca para a vida do ser humano. Ao longo dos tempos, a cultura, as tradições, a língua e, conseqüentemente, os registros são prova de que a memória de um povo, de uma geração, fica guardada. Ela fica registrada na memória de seus sucessores, na memória da arquitetura, da literatura, da história, enfim, a memória é a consequência e também o fator desencadeador da vida de um indivíduo (KLUG, 2013, p. 86).

¹⁰ Segundo Iriny Lopes (2013) o contexto social retratado ainda hoje – através de pesquisas realizadas pela Fundação Perseu Abramo – pela maioria dessas mulheres é que o homem nasce com liberdade, a mulher tem que conquistar essa liberdade. Por isso, o gênero no passado e no presente, legitima, sim, as relações de poder, no qual, também marca uma forma de valorização social e política (p. 393-395).

Todavia, quando em salas de aula, acumulamos informações trazidas dos livros didáticos, apenas repassando esses conhecimentos, os maiores prejudicados são os discentes. Por consequência, estes perdem a capacidade de pensar e só reproduzem algo já instruído. E, se deixamos de fazer o outro pensar, refletir e raciocinar, perdemos a capacidade do verdadeiro sentimento de ensino. Contudo, quando esse livro didático remonta determinados conteúdos que exaltam a história oficial, é necessário que as/os professoras/es se deleite das “minúcias” trazidas pelo discurso oficial.

É preciso “imaginar o trabalho da memória, de construção da memória como uma forma de resistência” (SCHILLING, 2010, p. 141). No Brasil, essa construção da memória consolida-se através do esquecimento. Entretanto, para lembrar é preciso esquecer, e esquecer é diferente de negar. “*Pensar é esquecer diferenças, generalizar, abstrair*” (BORGES apud SCHILLING, 2010, p. 146). Quando remetemos ao ápice de luta, resistência e memória, como foi a ditadura no país, teremos, então, um grande impasse, pois nega-se a existência do acontecido. E parafraseando Flávia Schilling (2010), há uma certa dificuldade em levantar os dados, materiais e memórias. Afinal, a história já estava sendo recontada ou o esquecimento já estava sendo construído. E nessa possibilidade ao esquecimento, há, também, a possibilidade do surgimento de criação do novo.

Constituímos assim que a memória é:

[...] um instrumento, uma arma e nos fortalece de certa forma para algum tipo de luta. Portanto, quando se pensa em memória, não se deve esquecer que ela é um fragmento, é individual, e só pode ser compor no coletivo. Igualmente não se pode perder a noção dessa característica: a memória é uma arma (SCHILLING, 2010. p. 144).

A construção da memória como resistência tende a empoderar, valorar, legitimar a luta, na qual, “a resistência supõe um saber sobre o poder” (SCHILLING, 2010. p. 147). Em outras palavras, o saber faz com que haja questionamentos, abre pararelos para discussão, produz debates e traz à luz o conhecimento. Todavia, é necessário fazer com que tenhamos a falsa ideia de que estamos construindo algo positivo, algo que diverge ou quebra com este poder, quando, na verdade, estamos apenas reproduzindo os mesmos discursos e enfatizando cada vez mais essa relação de poder. Portanto, é nas pequenas minúcias que consiste o espaço da resistência.

Sabemos que, muitas vezes, o discurso é provido de preconceitos, sexismo, machismo, misoginia e tantos outros adjetivos depreciativos. O que buscamos aqui é ressaltar a construção desse docente imerso num discurso inclusivo e não meramente seletivo, trazendo à tona seus preconceitos e disseminando-os em sala de aula, descompromissados com a “humanização dos homens”, pois “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (FREIRE, Paulo. 1979, p. 19).

Paulo Freire sintetiza sobre seu compromisso profissional que:

[...]. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, uma inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso deixar de me seduzir pelas tentações míticas, entre elas e da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (1979, p. 20).

Sintetizando, atribuímos o compromisso profissional das/os educadoras/es à responsabilidade social que cada um/a deles/as possui, reconhecendo o patrimônio intelectual que adquiriram e não se limitando. Nota-se, então, o comprometimento da/o profissional da educação com o outro, com essa necessidade de atribuir e contribuir com a formação dos discentes.

O ensino de Direitos Humanos para todos os seres humanos associado à memória é de suma importância para que possamos, cada vez mais, fazer a diferença na vida das pessoas. Afinal, como Nelson Mandela afirma, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Por isso o discurso é imprescindível nesse aspecto, pois, dependendo do que você tende a propagar, esse discurso tende a ser perigoso. E correlacionado a discursos midiáticos, aos “formadores” de opinião e até mesmo ao corpo docente, é uma faca de dois gumes. Entretanto, quando remetemos a esses discursos políticos, é notável questões ligadas ao desejo e poder. Foucault aponta as inquietações que esse discurso pode nos causar e essa busca pela vontade de verdade. Michel Foucault afirma que:

[...] Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1970, p. 8-9).

É sabido que o Século XX trouxe à luz um grande avanço da educação em Direitos Humanos, a qual teve sua expansão promovida de acordo com as mudanças socioculturais vividas pelas pessoas em todo mundo. Diante desse aspecto, a priori, discussões envolvendo princípios fundamentais e constitucionais ganham cada vez mais espaço no mundo acadêmico. Afinal, “*as mulheres nem sempre tiveram os mesmos direitos que os homens: à educação, à herança e à propriedade, ao trabalho fora do lar, ao voto, ao prazer sexual, entre outros*” (CARVALHO *et. al.* 2010. p. 232).

Quando falamos em gênero, é necessário, antes de tudo, pontuar o que é, para fins didáticos e melhor compreensão para que possamos debruçar diante o proposto tema. Assim entende-se que:

[...] gênero designa o conjunto de sentidos atribuídos a corpos e identidades/subjetividades, e, por extensão, a objetos, espaços e práticas materiais e simbólicos, denominados femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica. Fruto do movimento e teorização feminista a partir da década de 1960, este conceito representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar a desigualdade de sexo (ou seja, a histórica opressão das mulheres justificada pelo seu corpo e capacidade reprodutiva), possibilitando uma ampla crítica cultural do sexismo, androcentrismo e misoginia (CARVALHO, *et al.* 2010. p. 233).

Ainda há muito o que se falar em luta pelos direitos das mulheres, pelo direito à igualdade de gênero, desmistificar essa hierarquização de um gênero sob outro, essa valoração que o gênero masculino é mais importante que o feminino, deixando-o nas entrelinhas da História, porque o papel do feminino era “esquecido”. Tendo em vista que o movimento feminista ganhou eclosão na década de 60, levantando questionamentos em *prol* da luta das mulheres, é importante salientar que essa luta é constante e diária. Afinal, “ter leis que garantam *direitos e cidadania* não significa que tais direitos sejam conhecidos e vivenciados na família, na escola, no trabalho e em outros âmbitos da sociedade” (CARVALHO, *et. al.* 2010, p. 322, grifo do autor).

Segundo Simone da Silva Costa (2010), em se tratando do movimento feminista, história das mulheres e estudos de gêneros, são vertentes que se interligam e que uma não

deixou de existir para que a outra pudesse emergir enquanto experiência do saber histórico. A historiografia, por sua vez, aponta características relevantes quanto a essa consolidação para se chegar ao estudo do gênero, pois “a conexão entre a história das mulheres e a política é ao mesmo tempo óbvia e complexa” (SCOTT, 1992, p. 64). Se, em contrapartida, nas narrativas convencionais temos o movimento feminista na década de 60 como o “*start*” para a eclosão dessa reivindicação por direitos, igualdade e por querer escrever um novo “capítulo” ou construir uma nova narrativa sobre a História, é na década de 70 que a História das mulheres se afasta da política. Segundo Joan Scott (1992, p. 64) “ampliou seu campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado, e dessa forma adquiriu uma energia própria”. E é na década de 80 que há concretização, de fato, desse rompimento com a política, proporcionando uma evolução da interpretação sobre a história das mulheres, pois “gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato” (SCOTT, 1992, p. 65).

Contudo, quando refletimos sobre essa construção histórica, é importante ressaltar que a narrativa não é linear, é altamente complexa, e tem que se levar em conta as possíveis variáveis posições das mulheres, como o movimento feminista e como a disciplina de História acerca da própria história. Como lembra Joan Scott (1992, p. 65), “embora a história das mulheres esteja certamente associada à emergência do feminismo, este não desapareceu, seja como uma presença na academia ou na sociedade em geral, ainda que os termos de sua organização e de sua existência tenham mudado”.

[...] Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expresso como tais (SCOTT, 1992, p. 78).

Todavia, por mais que os historiadores das mulheres tendam a constatar essa separação da política – buscando legitimar o discurso – como ficou marcado pela década de 70 e 80, “não a jeito de se evitar a política – as relações de poder, os sistemas de convicção e prática – do conhecimento e processos que o produzem; por essa razão, a história das mulheres é um campo inevitavelmente político” (SCOTT, 1992. p. 95).

No âmbito social brasileiro, o feminismo ficou caracterizado a partir de três vertentes, as quais podemos distinguir de acordo com a sua intenção diante daquele cenário histórico. Segundo Costa (2003, p. 179-180), a classificação trazida por Célia Regina Jardim Pinto na obra *Uma História do Feminismo no Brasil* (2003) divide o movimento da seguinte forma: Na primeira vertente, o feminismo “bem-comportado”, Bertha Lutz aparece como líder, com o objetivo da incorporação da mulher como sujeito portador dos direitos políticos, no qual lutava pela inclusão da mulher na condição de cidadã. Porém não se discutia sobre a exclusão da mulher como decorrência do poder dominador do homem, como também não se posicionava quanto às questões de relação de gênero. Na segunda vertente, o feminismo difuso, constituído por mulheres cultas, com presença na vida pública, se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa alternativa. Elas lutavam em busca de direitos políticos e por outras questões como a educação feminina e o fim da dominação masculina. Já na última vertente, a radical, aparece a figura de Maria Lacerda de Moura; esta constituía o movimento mulheres trabalhadoras, intelectuais e militantes do movimento de esquerda. Manifestavam-se no movimento anarquista e, a posteriori, no partido comunista; defendia a libertação da mulher de forma mais radical, tendo como centro das discussões a questão da exploração de trabalho feminino.

4. A Educação em Direitos Humanos como meio de rupturas do sistema.

Educar em Direitos Humanos é, acima de tudo, desmistificá-los e ressaltar a sua importância para a Educação. Segundo Bobbio (2004, p. 6), “*os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer*”, “*os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução*” (ARENDRT *apud* PIOVESAN, 2014, p. 42). Para Flávia Piovesan, há um reflexo nessa construção, a presença da luta e ação social, cujos Direitos Humanos na contemporaneidade remetem a partir do Pós-Guerra, em resposta às atrocidades vivenciadas pela humanidade durante o Nazismo. A não valorização da pessoa humana em meio às barbáries cometidas fez com que se rompessem os paradigmas e, tornou-se o valor-fonte do Direito. Segundo Piovesan, para argumentar que:

[...] No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que é cruelmente abolido o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável (2014, p. 43).

Bobbio ainda acentua seus estudos a três teses sobre quais ele fundamenta a pesquisa:

1. Os direitos naturais são direitos históricos; 2. Nasceram no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; 3. Tornaram-se um dos principais indicadores do progresso histórico.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação pontua que “a educação brasileira se depara com um conjunto de reflexões acerca de seus métodos, práticas e orientações político-filosóficas. Diversos setores se voltam para a construção de um processo educativo que contribua para a constituição das relações democráticas e promotoras das diversidades”. A Educação voltada aos Direitos Humanos tende a nos tornar mais humanizados e a ter empatia pelo próximo. Esse instrumento, aliado a um discurso inclusivo e garantista, como ressalta a nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, instituído pelos direitos fundamentais, conhecidos também por naturais, moldam a política educacional, através de seus princípios e axiomas – como o caso da Dignidade Da Pessoa Humana – em face de legislações específicas retratados pela ONU, intitulam essa reestruturação no sistema educacional brasileiro. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) buscam formar cidadãos mais esclarecidos, empoderados e diversificados. Nos quais “educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas” (BITTAR, 2014).

Para argumentar:

[...] A educação, um dos maiores instrumentos de *empoderamento*, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível incluir essa imensa parcela da população brasileira no desenvolvimento, garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Entretanto, para que se possa

dar efetividade a essa proposta de Educação Inclusiva, faz-se imperioso garantir o acesso a uma educação de qualidade, pluralista e emancipatória – aqui compreendida enquanto aquela que, muito mais que possibilitar a formação acadêmica, científica, cultural e humanista, estimula a curiosidade, a criatividade e a busca por aprimoramentos – a todas as pessoas (MELLO NETO, 2010, p. 6).

Portanto, é importante que a/o docente explique a abordagem para que seus discentes percebam que a educação voltada aos Direitos Humanos é de extrema relevância e não uma disciplina a “mais” em meios a tantas especificadas no currículo escolar acadêmico. De fato, não há como resumir Direitos Humanos em uma única matéria, nem restringi-lo em sala de aula, mas torná-lo parte do nosso cotidiano, buscando sempre a alteridade nos princípios e projetos pedagógicos da escola, de forma interdisciplinar, é o principal fator para uma boa educação básica quando tratamos, no caso, das licenciaturas, onde as professoras e professores formarão novas/os cidadãs/os, como também é importante na educação continuada, na reciclagem desse docente, onde, em sua formação, pode ter enfrentado algumas lacunas. Segundo Ferreira e Zenaide argumenta que:

[...] A construção de uma sociedade que valorize e promova os Direitos Humanos passa pela implementação de uma educação comprometida com os valores da dignidade da pessoa humana e com o respeito à diversidade, possibilitando a afirmação de sujeitos históricos portadores de direitos. Assim, considera-se que com uma educação fundamentada nos Direitos Humanos é possível atuar na prevenção da violência e contribuir para a criação de uma cultura de paz e de promoção desses direitos (2010, p. 11).

Contudo, quando falamos em uma educação autônoma, ela é associada a uma sociedade democrática por direito. Onde, parafraseando Norberto Bobbio (2004), sem as garantias e direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há o que se falar em democracia e, sem a democracia, não há possibilidades de ter condições mínimas para soluções de conflitos. Percebemos, então, a necessidade de ter um projeto escolar democrático e participativo na escola, uma contribuição mútua entre corpo docente, discentes e sociedade de forma geral. As barreiras devem ir além dos muros da escola e não apenas restringir-se a poucos minutos de determinadas aulas. Assim, instruímos a “cultura dos direitos humanos para a formação de uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos sobre sua inserção no grupo” (BITTAR, 2014, p. 70).

E Eduardo C. Bittar ainda pontua sobre um quadro da realidade social brasileira que:

[...] No contexto presente e na realidade brasileira, a construção da subjetividade crítica depende sobretudo de um fortalecimento da autonomia do indivíduo, plenamente tragado para dentro das exigências da sociedade de controle, da sociedade pós-moderna. No lugar de promover a adaptação, a reação somente pode vir das mentes capazes de veicularem a resistência. Por isso, se deve repetir o que se lê em “Educação – para quê?”: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”. Aqui está o germen da mudança, somente possível se fundada numa perspectiva semelhante à incentivada por Michel Foucault, em seus últimos escritos sobre ética, de criação de uma ética da resistência como forma de enfrentamento da microfísica do poder (2014, p. 72).

Em síntese, Bittar pontua que para se ter uma construção da subjetividade crítica dependerá do fortalecimento da autonomia do indivíduo, o que Paulo Freire em suas obras discorre sobre a Educação, de tornar o homem autônomo, ou seja, consciente de si no mundo. A necessidade dessa consciência dá-se por meio da liberdade, ou seja, o homem precisa ser livre para que ele consiga essa criticidade que Freire argumenta.

5. O currículo e sua função social contido na ideia de universidade democrática entrelaçado às perspectivas de gênero.

Atrelada à ideia de transformação social-histórica na garantia de novas estratégias de ensino, o currículo como campo de possibilidades do saber torna-se objeto de estudo para diretrizes curriculares do Ministério da Educação. Perante inúmeros conceitos abrangentes, ampliados e diversificados quanto ao currículo, entende-se por currículo “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada” (WILLIAMS, 1984 *apud* VEIGA-NETO, 2008, p. 60). Dito isso, é importante ressaltar que o currículo se molda a partir de concepções sobre sociedade, cultura e educação.

Em harmonia com Mello Neto *et al*, entendemos que:

A estrutura curricular, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados nos dispositivos normativos que regulamentam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Ensino Superior, configura-se como o conjunto de valores e práticas que

proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais do Corpo Docente.

Vivemos em uma sociedade que permite constante mudanças, algumas singelas, outras significativas, mas, ainda assim, são mudanças. O meu tempo – cronológico – de docente difere de uma outra geração que começa agora. As perspectivas mudam e, com elas, o currículo e a maneira do docente se impor perante as aulas também deve mudar. O que não pode nem deve ocorrer é essa sensação estática, de “repouso” – em termos físicos – quando um corpo permanece parado, imóvel. É necessário que haja constante movimento, uma constante repaginação desse currículo, a qual possibilite a abertura de novos horizontes para todo o alunado.

De fato, as relações de poder influenciam, diretamente, o que deve compor o currículo. Precisamos idealizar “a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos” (MOREIRA, 2008, p. 15). Ou seja, é através dessa construção, desse embasamento ideológico, que se pode reconstruir o “novo”, onde possamos promover o diálogo entre as diferenças, dar voz aos excluídos e proliferar o conceito de isonomia entre os indivíduos.

Para argumentar:

[...] Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais (GIROUX, 1993, apud MOREIRA, 2008, p. 18).

Para que esse diálogo intencionado a mudança ocorra, aponta-se duas sugestões, no qual resulta em:

[...] a) os historiadores da educação devem ajudar os professores a compreender melhor como o poder funciona, como a personalidade é produzida, como matrizes disciplinares são legitimadas e como a objetividade é definida; b) deve-se desenvolver uma política de solidariedade entre os educadores críticos, o que significa colocar a solidariedade como um passo prévio à busca de consenso (MCLAREN, 1993, apud MOREIRA, 2008, p. 18).

Nesse contexto, o papel do historiador resulta numa função social, na procura, busca e transmissão do conhecimento. Onde “tudo tem um passado que pode ser reconstruído e relacionado com o restante do passado” (BURKE, 1992, p. 11). Daí partimos do pressuposto

de que tudo o que sabemos é uma “*construção cultural*”, pois as atenuantes do tempo e espaço é que embasam essas oscilações culturais que propagam a História.

Portanto, é no currículo que estabelecemos tais diálogos que visem a construção cultural que vão embasar o indivíduo. O propósito de um currículo rico em saberes se dá pela busca e entendimento do respeito às diferenças, o que é ideal para se conviver em sociedade. Portanto, “trata-se da preservação, na teorização e na prática curricular, da visão de futuro, da utopia” (MOREIRA, 2008, p. 19). E parafraseando Antônio Moreira (2008), idealiza-se, então, construções utópicas – onde os ideais são harmônicos e perfeitos – concebe as utopias não como propostas concretas da ação, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário. Acredita-se que os conflitos e as contradições sociais podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar.

Para argumentar:

[...] Se ainda se pretende a educação a favor da de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base na visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação e ordem social (MOREIRA, 2008, p. 25).

Quando abordamos a ideia do multiculturalismo no currículo, estamos indo em contrapartida ao processo de homogeneização cultural, entrelaçado à mundialização que tende a unificar, enraizar e compactuar os conceitos e visões de mundo, contidos de ideologias e preconceitos quando se remete a relações de poder. Entende-se que a visão do dominante é divergente em relação a do dominado, no qual os discursos se perpetuam e, posteriori, para rompê-los, é necessária uma desmistificação em relação a narrativa obtida diante àquela época. E parafraseando Santos e Lopes (2008), a importância do espaço escolar se dá quando é utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impondo como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural. É certo que não há apenas a questão do reconhecimento da cultura diferente, mas, de *práxis*, ressalta a importância da valorização e do respeito por essa cultura que diverge da minha.

O espaço da universidade se aflora, principalmente, como meio de construção de saberes, no qual constituem os pilares da universidade o ensino, a pesquisa e extensão.

Entretanto, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 76) é no âmbito universitário que produzem-se diálogos entre o saber científico ou humanístico, saberes leigos, populares tradicionais urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que não circulam na sociedade. Marilena do Chauí ressalta que:

[...] a partir das revoluções sociais do Século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no decorrer do Século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora.”(CHAUÍ, 2003: mimeo *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 2)

Resulta como função social da universidade “constituir-se em espaço de reflexão acerca das diferentes realidades e, dentro desse processo, refletir-se-ia o papel do Estado e de sua operacionalidade - as políticas públicas” (OLIVEIRA, 2004, p. 5). E como Boaventura de Sousa Santos (2010, p.113) pontua, a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto do país. Com isso, o Estado brasileiro tende a seguir as propostas de incentivo à educação, afinal, o futuro da nação depende dela – pelo menos teoricamente, mesmo que a prática seja outra –; o discurso afirmativo quanto às políticas públicas para esse desenvolvimento é nítido.

Quanto a construção de saberes referente ao currículo nesse âmbito de universidade democrática – no sentido de que as atividades exercidas no espaço universitário não se restrinjam apenas aos muros físicos –, percebemos que é necessário que a comunidade se faça cada vez mais presente nessa troca de saberes, possibilitando, assim, uma interação entre academia e sociedade, reafirmando o papel social das instituições de ensino superior públicas.

Todavia, a partir do momento em que colocamos o ensino de gênero como parte desse currículo, trazemos à tona narrativas diferentes, mas não excludentes. Damos vozes, perpetuamos memórias e construímos uma nova perspectiva, olhares e conceitos acerca da História que reforçam a ideia da legitimidade dos discursos que até então eram negados ou “inexistentes”. Como ressalta a autora:

[...] A interdisciplinaridade, uma prática enfatizada nos últimos tempos pelos profissionais de história, assume uma importância crescente nos estudos sobre mulheres. A criatividade dos historiadores, na busca de pistas do passado

feminino, permitiu transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo neste terreno (COSTA, 2010. p. 185).

Considerações Finais

Como já foi dito anteriormente, em meios às constantes mudanças sociais, é necessário que o docente esteja preparado para saber lidar com questões tão abrangentes, complexas e atuais, como é o caso do estudo de gênero. Sabemos que é de suma importância um currículo rico em saberes, esmiuçado em detalhes, principalmente quando as minúcias resultam a partir de novas narrativas do saber histórico.

A problemática do tema surgiu enquanto discente – após algumas tentativas frustrantes em sala de aula – quando é a/o docente que detém a autoridade em sala de aula, via de regra, é impossibilitado diante dos meios de ter um debate produtivo, sem preconceitos e construtivo quanto ao gênero. Ressalto aqui a importância de ter professoras/es que, de fato, “vestem a camisa da causa” e buscam compor nos currículos de seus cursos e ementas de disciplina discussões sobre gênero, possibilitando, assim, que pessoas que possuem discursos preconceituosos tenham a oportunidade de rever suas posições, afinal, o conhecimento é libertador.

Contudo, o ensino dos Direitos Humanos na educação entrelaçado com a memória constitui um papel fundamental nessas rupturas de paradigmas, onde, através da educação para a igualdade de gênero, pretende-se diminuir frequentemente esses discursos de ódio, aversão e preconceito que se tem quanto ao gênero. É, portanto, através da historiografia que pretendemos legitimar a história das mulheres, o movimento feminista e o estudo de gênero.

A importância do debate surge na tentativa de buscar respostas em meio aos acontecimentos sofridos pelas mulheres ao longo da história, no qual, há um reflexo e, precisa-se ser discutido mediante um âmbito social. A universidade é o primeiro ponto de reflexo nessa construção de saberes, cujo teor científico tende a colaborar com um meio social mais condizente com o que desejamos que seja um mundo caracterizado como “ideal”.

Tendo em vista que é na formação docente que preparamos o futuro da educação, enquanto discentes, é preciso que essa formação seja consolidada em princípios voltados para uma educação igualitária, inclusiva e social para que assim possamos construir uma sociedade justa e igualitária como transcreve a Constituição da República Federativa do Brasil. Afinal,

que espécie de futuras/os professoras/es queremos que estejam em sala de aula? Queremos pessoas compromissadas com a Educação, uma Educação valorada de acordo com as garantias e princípios constitucionais vigentes. Professoras/es que possam contribuir de maneira positiva na vida de seu alunado, afetando, mostrando, compartilhando seus reflexos (in)diretamente na vida privada quanto pública. É preciso mudar, fazer algo e, antes mais que desejar que algo mude realmente, fazer com que essa mudança, de fato, possa vir acontecer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Edna Maria Nóbrega *et al.* **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico. *Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico.***

ARAÚJO. Edna Maria Nóbrega *et al.* (Org.). João Pessoa: Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p. 7-8.

BITTAR, Eduardo. C. B. Educação e metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. **Direitos humanos e políticas públicas.** SILVA, Eduardo Faria *et al.* (Org.). Curitiba: Universidade Positivo, 2014. P. 67-84.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e futuro. BURKE, Peter (org.): **A Escrita da História.** São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

COSTA, Simone da Silva. Movimento feminista, História das mulheres e gênero: política, poder e saber. **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico.** ARAÚJO. Edna Maria Nóbrega *et al.* (Org.). João Pessoa: Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p.178-190.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; 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.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IZQUIERDO, Iván; BEVILAQUA, Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 289-296, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300024&lng=en&nrm=iso>.access on 27 Feb. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KLUG, Marlise Buchweitz A Memória em Borges: uma análise dos contos Funes, o memorioso e a biblioteca de Babel. **Revista de Literatura, História e Memória: Pesquisa em Letras no contexto latino-americano e Literatura, ensino e cultura**. ISSN 1809-5313, [S.l.], 2013, v. 9, n. 13, p. 85-94.

MELLO NETO, José Baptista de. **Diversidade Sexual e Educação: em busca de uma escola não homofóbica**. Artigo publicado nos Anais do 190 EPENN, 2010.

MELLO NETO, José Baptista de, e AGNOLETI, Michelle Barbosa. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos Culturais e Educacionais da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 57-72.

MELLO NETO, José Baptista de et all. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas – CH/UEPB**, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo: questões atuais**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 27 Fev. 2017.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 81-91.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLING, Flávia.. Memória da Resistência ou a resistência como construção da memória. In: Padrós, E.S.; Barbosa, V.; Lopez, V.A.; Fernandes, A.S.. (Org.). **A Ditadura de**

Segurança Nacional No Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória – Conexão Repressiva e Operação Condor, vol.3 – SEGUNDA EDIÇÃO. 2ed.Porto: Corag; Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul; UFRGS; Escola do Legislativo, 2010, v. 3, p. 141-154.

SCOTT, Joan. História das mulheres. Peter (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

THOMPSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. ISSN 2176-2767, [S.l.], v. 15, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216/8224>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo**. Itajaí (UNIVALI): Contrapontos, a.2, n.4, 2002a. p.43-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. São Leopoldo: Educação UNISINOS, v.8, n.15, 2004. p.157-171. ISSN 1519-387X.