UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

LORENA DOS SANTOS OLIVEIRA

AS MULHERES, ENQUANTO SUJEITAS HISTÓRICAS, NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): uma análise a partir das representações sociais compartilhadas por licenciados(as) em História pela UFPE

Recife
2023

LORENA DOS SANTOS OLIVEIRA

AS MULHERES, ENQUANTO SUJEITAS HISTÓRICAS, NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): uma análise a partir das representações sociais compartilhadas por licenciados(as) em História pela UFPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientador (a): Viviane de Bona

Recife

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

O48m Oliveira, Lorena dos Santos

As mulheres, enquanto sujeitas históricas, na formação inicial de professores(as) : uma análise a partir das representações sociais compartilhadas por licenciados(as) em História pela UFPE / Lorena dos Santos Oliveira. – 2023.

117 f.

Orientação de: Viviane de Bona.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Currículo. 2. Gênero e educação. 3. Mulher e educação. I. Bona, Viviane de (Orientação). II. Título.

370.82 (23. ed.) UFPE (CE2023-091)

LORENA DOS SANTOS OLIVEIRA

AS MULHERES, ENQUANTO SUJEITAS HISTÓRICAS, NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMPARTILHADAS POR LICENCIADOS(AS) EM HISTÓRIA PELA UFPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

.

Aprovado em: 25/08/2023

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Viviane de Bona (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____
Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____
Prof. Dr. Ana Célia de Sousa Santos (Examinador Externo)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

_____
Prof. Dr. Antônia Eudivânia de Oliveira e Silva (Examinador Externo)
Universidade Regional do Cariri – URCA

Aos meus pais, pessoas que sempre acreditaram na educação como ferramenta para contestação da nossa realidade. Ao meu companheiro, Pedro Ozório, pelo incentivo, afeto e parceria.

AGRADECIMENTOS

Bachelard (1989)[1], no texto “A chama da vela”, reflete sobre a solidão de produzir, preencher e escrever diante do “nada” que representa uma folha em branco. Tal obra muito nos marcou, pois, esta pesquisa foi iniciada em tempos pandêmicos e a solidão manteve-se presente ao longo dessa jornada. Afinal, não conseguimos vivenciar o calor humano do cotidiano da Universidade e, através das telas, tentamos criar laços para suavizaram a nossa caminhada.

Dito isso, expresso meus sinceros agradecimentos a todos(as) que, mesmo distantes fisicamente, mantiveram-se presentes e contribuíram para a conclusão desta pesquisa:

Ao meu pai, que sempre foi um incentivador constante da minha formação, almejo um dia retribuir todo seu esforço para me proporcionar acesso à educação.

A minha mãe, mulher inspiradora que diante de tantos obstáculos manteve-se íntegra, amorosa e paciente. Sem dúvida todas as minhas conquistas são dela.

Ao meu companheiro Pedro Ozório, pela segurança em momentos de dúvidas, pelo incentivo para seguir meus sonhos e pelo afeto em tantos anos de parceria.

A minha irmã Larissa, por ter comemorado comigo cada etapa da minha vida.

A minha irmã de alma Laleska, minha grande companheira que vem trilhando comigo desde a escola esse caminho, sendo peça fundamental na minha vida.

Aos meus amigos da UFPE, Demétrius, Lucas, Anderson, Vitória, Isabelle, Maria Cláudia e Rafaela, pelos momentos de estudo, apoio e diversão, vocês tornaram a universidade mais leve e alegre.

Aos professores(as) Socorro Abreu e José Batista, por terem sido grandes inspirações, que mostraram novas maneiras de ver o mundo durante a graduação, o que nos trouxe até aqui. A minha orientadora Viviane de Bona, pessoa de luz que partilha seus conhecimentos com humanidade e leveza. Seu apoio, segurança e orientação foram essenciais para que não desistisse.

[1] BACHELARD, Gaston. A chama da Vela. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador "acinzentadamente" imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 2021, p.16)

RESUMO

O protagonismo de mulheres na História, no âmbito curricular, constitui o objeto deste estudo, que tem por objetivo compreender as implicações do currículo, prescrito e vivenciado, da Licenciatura em História da UFPE nas representações sociais de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) do curso. Quanto ao aporte teórico, utiliza como lente a Teoria das Representações Sociais e, em função da interdisciplinaridade desta teoria, a articulamos aos estudos de gênero e do currículo. A pesquisa é qualitativa e de caráter exploratório/descritivo que utiliza a Análise de Conteúdo para organização e análise dos dados. Estes dados foram coletados a partir da pesquisa documental e por meio de questionários semiabertos aplicados junto à 51 egresso(as) da Licenciatura em História. Os resultados mostram que no currículo prescrito há a predominância de sujeitos(as) históricos(as) da *Historiografia Tradicional,* sendo as "mulheres" pouco evidenciadas. Além disso, os textos da bibliografia básica dos componentes da área de referência são majoritariamente escritos por homens e apenas pensadores homens são citados. Foi verificado também que os(as) egressos(as) percebem deficiências no currículo, mas indicam que outros espaços da Universidade contribuíram para uma formação diversificada. No que concerne as representações sociais de "sujeitos(as) históricos(as)", observamos, de maneira geral, que os(as) egressos(as) atribuem elementos que indicam que os(as) participantes da História são: Todas as pessoas; as pessoas comuns; apenas as pessoas que contribuíram significativamente com os processos históricos; diferentes grupos sociais; ou, todos os homens.

Palavras-chave: currículo; gênero; formação de professores; história; representações sociais.

ABSTRACT

The protagonism of women in History, within the curricular scope, constitutes the object of this study, which aims to comprehend the implications of the curriculum, prescribed and experienced, of the History Teaching program at UFPE (Federal University of Pernambuco) on the social representations of women as historical subjects, as shared by the graduates of the course. The theoretical framework utilizes the Theory of Social Representations and, due to the interdisciplinary nature of this theory, it is connected to gender and curriculum studies. The research is qualitative and of an exploratory/descriptive nature, employing Content Analysis for data organization and analysis. These data were collected through documentary research and via semi-open questionnaires applied to 51 graduates of the History Teaching program. The results show that in the prescribed curriculum, there is a predominance of historical subjects from Traditional Historiography, with "women" being less evident. Additionally, the texts in the basic bibliography of the reference area are mostly authored by men, and only male thinkers are cited. It was also observed that the graduates perceive deficiencies in the curriculum, but indicate that other university spaces have contributed to a diversified education. Regarding the social representations of "historical subjects," it was generally observed that the graduates attribute elements that indicate that participants in History are: All people; common people; only those who significantly contributed to historical processes; different social groups; or, all men.

Keywords: curriculum; gender; teacher training; history; social representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 –	Pesquisas que entrelaçam gênero e educação no Repositório Digital Attena dentro do recorte temporal de 2004 – 2017	**22**
Quadro 02 –	As três principais correntes teóricas complementares	**29**
Figura 01 –	Construção do conhecimento do senso comum: elementos que compõe as representações sociais	**31**
Quadro 03 –	Afinidades entre as Teorias de Gênero e a TRS	**32**
Quadro 04 –	Conceitos abordados nas principais teorias curriculares	**35**
Quadro 05 –	Fatores que contribuíram para o silenciamento histórico de mulheres	**57**
Quadro 06 –	Instrumentos de coleta de dados segundo os objetivos específicos do estudo	**65**
Quadro 07 –	Etapas de coleta de dados	**66**
Quadro 08 –	Categorias de análise a partir dos documentos	**68**
Quadro 09 –	Sujeitos(as) contatados(as) que estão fora do critério temporal	**70**
Quadro 10 –	Período de início e conclusão da licenciatura em História dos(as) participantes	**74**
Figura 02 –	Etapas da Análise de Conteúdo	**75**
Quadro 11 –	Eixo de análise 1 – Documentos normativos	**78**
Quadro 12 –	Descritores para análise dos documentos	**79**
Quadro 13 –	Eixo de análise 2 – Perspectiva dos(as) Licenciados(as)	**79**
Quadro 14 –	Aparato legal para formulação da proposta curricular e as questões de gênero	**82**
Quadro 15 –	Concepção de historiador(a) que orienta o PPC	**83**
Quadro 16 –	Objetivos específicos da Licenciatura em História da UFPE	**83**
Quadro 17 –	Componentes curriculares da Licenciatura em História – Perfil 1113-1	**84**
Gráfico 01 –	Percentual de autores e autoras na bibliografia básica das disciplinas de Educação	**88**
Gráfico 02 –	Percentual de autores e autoras na bibliografia básica das disciplinas de História	**88**
Quadro 18 –	Disciplinas optativas que trazem *gênero* ou *mulheres* em seus programas	**89**

Quadro 19 –	Conteúdo programático da disciplina História do Trabalho Feminino	**90**
Figura 03 –	Organização da análise das RS de história relacionadas a importância critico-reflexiva	**93**
Figura 04 –	História como ferramenta para compreensão da realidade palavras ordenadas pela frequência	**95**
Figura 05 –	Sentidos em torno das representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) compartilhados pelos(as) licenciados(as)	**104**
Gráfico 03 –	Sujeitas históricas femininas citadas pelos(as) participantes	**105**
Gráfico 04 –	Contato com sujeitas históricas ao longo da graduação	**108**
Gráfico 05 –	Licenciados(as) que se sentem preparados(as) para abordar gênero em sala de aula	**114**

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Dados gerais dos(as) sujeitos(as) da pesquisa	**71**
Tabela 02 –	Níveis de formação dos(as) licenciados(as)	**72**
Tabela 03 –	Atuação profissional dos(as) licenciados(as)	**73**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CE	Centro de Educação
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Representações Sociais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
2	**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO LENTE TEÓRICA DA PESQUISA**	**24**
2.1	Conceitos fundamentais da 'grande teoria' moscoviciana e a abordagem processual de Jodelet	25
2.2	A Teoria das Representações Sociais e o debate de gênero	31
2.3	Currículo e Gênero: a TRS como lente de análise	33
3	**EDUCAÇÃO E GÊNERO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS CAMPOS**	**42**
3.1	Gênero: diferentes perspectivas em torno de um conceito	42
3.2	Gênero e Educação: as Pedagogias Feministas como alternativa	47
4	**HISTÓRIA E GÊNERO: NARRATIVAS DE UM PASSADO SILENCIADO**	**52**
4.1	Onde estão as mulheres na História?	52
5	**PERCURSO METODOLÓGICO**	**60**
5.1	Abordagem, tipo e natureza de pesquisa	60
5.2	Campo de investigação	62
5.4	Os instrumentos de coleta de dados	64
5.4	Os(as) participantes da pesquisa	69
5.5	Caminhos da Análise de Conteúdo desenvolvida	74
6	**RESULTADOS E DISCUSSÕES**	**80**
6.1	O currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE	80
6.2	O protagonismo histórico das mulheres na formação de professores(as) de História da UFPE na perspectiva dos(as) licenciados(as)	90

6.2.1 *As representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) compartilhadas pelos(as) licenciados(as) em História pela UFPE* *90*

6.2.2 *A diversidade de sujeitos(as) históricos(as) na Licenciatura em História da UFPE na perspectiva dos(as) egressos(as)* *104*

6.2.3 *Problemáticas que envolvem o currículo da formação de professores(as)* *110*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

REFERÊNCIAS 123

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO 135

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos ao longo da nossa trajetória – *pessoal, acadêmica e profissional* – fazem-nos direcionar nosso olhar para determinados aspectos da vida social. Diante disso, propomos uma investigação que tenciona e intersecciona os campos de estudo do *Currículo,* de *Gênero* e da *História,* categorias que estiveram presentes, direta e indiretamente, na nossa vivência enquanto mulher na sociedade e nos espaços por onde circulamos, buscando na *Teoria das Representações Sociais* a lente teórica para a construção do objeto, organização das informações e dos resultados.

Ademais, sabendo que o ambiente acadêmico, por muito tempo, em nome da objetividade e neutralidade, produziu um conhecimento científico pautado na masculinidade, optamos por começar trazendo, de maneira sintetizada, as influências que nos levaram até a articulação entre os campos supracitados, evidenciando a subjetividade que circunda a construção desta pesquisa[2].

A escrita deste texto iniciou-se ainda na esfera privada de um ambiente familiar, composto por uma mãe dona de casa que se dedicou exclusivamente para a criação das filhas. Nesse ambiente, predominantemente feminino, encontramos na educação um meio de contestação da nossa realidade, pois as questões de gênero nos eram reveladas de maneira cruel, mas, ao mesmo tempo, nos incentivou a ler sobre mulheres[3] e falar sobre elas. Nesse caminho, escolhemos a Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE[4] e, nesse espaço, fomos apresentadas à possibilidade de pesquisa, de atuar no movimento social, especialmente aqueles que abordavam questões de gênero, e, no primeiro ano de curso, através do estágio remunerado, nos inserimos na educação também enquanto profissional.

No período da nossa formação inicial, observamos, de maneira particular, a falta de mulheres enquanto sujeitas[5] históricas nas disciplinas do curso. Apenas uma, em caráter não obrigatório, evidenciou as mulheres enquanto um grupo ativo na história, dando destaque às

[2] Trazemos nossa trajetória baseando-nos em Guacira Lopes Louro (1997), pois as questões que abordamos nesta pesquisa têm origem numa trajetória histórica específica, constituinte do lugar social das mulheres.

[3] Nesta pesquisa, compreendemos o termo "mulheres", em acordo com Ana Célia Santos (2019), de forma plural e interseccionando com outros aspectos como: classe, raça/etnia e orientação sexual.

[4] Licenciatura cursada pela pesquisadora entre os anos de 2015 e 2019.

[5] Optamos por utilizar o termo 'sujeitas históricas' ancoradas em Grada Quilomba (2019), visto que a língua é marcada pela dimensão política e auxilia na perpetuação das relações de poder e por isso, acreditamos ser imprescindível fazer a flexão de gênero do termo.

suas contribuições para as transformações sociais[6]. Corroborando com essa experiência, já enquanto professora, a sala de aula também influenciou nossas escolhas. No emaranhado das questões de gênero que estão presentes na escola, escolhemos destacar uma atividade realizada em uma turma do nono ano, na qual solicitamos aos estudantes nomes de personagens abordados pela História. A partir da dinâmica proposta, observamos que dos 23 nomes apresentados, apenas dois eram nomes de mulheres: Joana d'Arc e a Rainha Elizabeth II.

Outrossim, com o intuito de identificar se a problemática descrita fazia parte também de outras práticas docentes, realizamos um *estudo inicial* com **89 estudantes de Pernambuco (2021)**[7]. Esse estudo demonstrou que poucas mulheres aparecem no imaginário dos(as) alunos(as) quando falamos de sujeitos(as) estudados(as) pela História (dentre um total de 267 nomes, apenas 36 foram mulheres). Além disso, ao pedirmos para citarem quais sujeitos(as) eles(as) julgavam como mais importantes, dentre um número de 89 respostas, apenas 8 foram mulheres, sendo apenas uma mulher negra e nenhuma indígena.

A atividade descrita, a nossa formação inicial e o estudo preliminar, nos revelou, de maneira particular, que a versão de história apresentada aos(as) alunos(as) evidenciava os homens e excluía alguns(mas) sujeitos(as), como as mulheres. Assim, a partir dessas observações iniciais, passamos a questionar a nossa relação com a própria História. Para isso, partimos da reflexão apresentada por Gerda Lerner (2019), na qual a autora distingue "*os eventos do passado*" da "*História Oficial*". A primeira, refere-se a todos os acontecimentos da humanidade; a segunda, por sua vez, é colocada pela autora como todos os acontecimentos da humanidade que são *registrados* e *interpretados*, formando significados e significações para o passado. Dentro dessa perspectiva, as mulheres sempre foram sujeitas da história, pois sempre compartilharam do "mundo tal qual os homens" (Lerner, 2019, p. 24).

Contudo, no processo "do fazer" História, as relações de poder relegaram às mulheres um lugar de esquecimento, pois "até o passado mais recente, esses historiadores eram homens, e o que registravam era o que os homens haviam feito, vivenciado e considerado significativo. Chamaram isso de História e afirmaram ser ela universal" (Lerner, 2019, p. 24). Dessa forma, a História que nos é apresentada é um registro parcial, pois silencia a participação ativa das mulheres nos processos históricos. É importante trazermos essas questões, visto que enxergamos a História enquanto um importante instrumento para a construção e perpetuação

[6] A disciplina ofertada pela Prof.ª Dr.ª Socorro Abreu, em 2015, nomeada "História do Trabalho Feminino".

[7] O estudo foi apresentado no evento realizado pelo GT 07 do XI ENCCULT entre os dias 14 a 17 de setembro de 2021, cuja produção será publicada no e-book do evento (ISSN 2316- 8021).

de visões de mundo – a partir dela, a sociedade cria narrativas sobre o passado e indica a forma como compreendemos o presente.

Para tais discussões, nos amparamos em historiadoras que relacionam a História aos estudos de Gênero. Assim, trazemos as contribuições, especialmente, de Joan Scott (1995), por oferecer ferramentas teóricas para análise da categoria *gênero* e por sua contribuição ao propor uma revisão teórico-política para as pesquisas que abordam o apagamento histórico de mulheres. Somamos às suas discussões as produções de Michelle Perrot (2019) e Gerda Lerner (2019), por suas colaborações para o campo da História das Mulheres e pela compreensão compartilhada por elas da História enquanto um espaço marcado por tensões, disputas e relações de poder.

Por fim, evidenciamos o movimento feminista enquanto um dos espaços que nos trouxe até aqui. É inegável que as mulheres obtiveram significativos avanços no âmbito dos direitos políticos, sociais e reprodutivos, conquistados, especialmente, através da ascensão dos movimentos feministas[8] no século XX. A partir da nossa inserção no movimento, o feminismo nos foi apresentado também como um campo teórico. E, enquanto linha de pensamento, ele propõe identificar os estruturantes que reservam às mulheres a condição de subalternidade. Além disso, em acordo com Carmen Silva e Sílvia Camurça (2010), podemos afirmar que o feminismo "elabora continuadamente a crítica e a denúncia da injustiça da sociedade patriarcal, é uma teoria aberta e em permanente construção (Silva; Camurça, 2010, p. 11). Portanto, contribui imensamente com as pesquisas que trazem as mulheres como protagonistas.

Tais observações nos levaram a refletir sobre o **currículo**, em especial, o do curso de formação inicial de professores(as) de História, pois, uma vez que percebemos, de maneira particular, a ausência de mulheres na formação inicial estendeu-se ao nosso cotidiano profissional. Ademais, partindo da compreensão de que a prática docente tem um papel fundamental na desconstrução das desigualdades de gênero, passamos a nos questionar como os(as) professores(as) vêm sendo preparados(as) para abordar questões de gênero nas salas de aula. Afinal, se o(a) docente não tiver munido(a) de um aparato teórico-metodológico que possibilite incitar essas problematizações, corre-se o risco de a prática docente naturalizar o silenciamento de mulheres na História.

[8] Partimos da concepção que o movimento feminista, ancoradas em Maria de Fátima Guimarães (2002), como "ação organizada de caráter coletivo, que tem como objetivo combater a particular situação de subordinação das mulheres, surgiu no meio das mudanças que marcaram a história da Europa Ocidental a partir do século XVIII" (Guimarães, 2002, p. 07).

Assim, o currículo consiste em um dos pontos centrais da nossa pesquisa, e, através dele, pretendemos articular Gênero e História. Para isso, partimos da compreensão, em conformidade com Eleta Freire (2010), de currículo enquanto "artefato social e cultural que visa promover não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes, revelando-se como constituidor de subjetividades e de identidades" (Freire, 2010, p. 15). Dessa forma, ao considerarmos a constituição da identidade dos sujeitos como historicamente construída e não determinada biologicamente (Scott, 1995), compreendemos a concepção de gênero enquanto uma das partes integrantes da identidade e do campo curricular.

Nosso estudo insere-se no campo da Educação, especificamente na formação de professores(as) e prática pedagógica. Nesse sentido, investiga-se, portanto, o protagonismo de mulheres enquanto sujeitas históricas, nesse campo e *lócus* específico, levando em consideração que um dos elementos fundamentais para o esclarecimento da formação profissional é a seleção que se faz na cultura dos conteúdos formativos. Na instância dos estudos curriculares, enquanto política e prática pedagógica, que se busca compreender do "porquê", o "para quê" e "como" esse processo seletivo ocorre e quais sujeitos(as) históricos são evidenciados ou negligenciados a partir dele.

No que concerne à articulação das questões de gênero, educação e currículo, focalizamos as contribuições de Guacira Lopes Louro (2009), Eleta Freire (2010) e Maria Eulina Carvalho (2000), assim como a obra de Pierre Bourdieu (1999), pois, esses(as) autores(as) auxiliaram-nos a entender o papel da prática educativa na consolidação ou superação das desigualdades de gênero. Utilizamos, também, algumas obras de bell hooks[9], devido a sua perspectiva de educação pautada no feminismo e a sua análise sobre o pensamento de Paulo Freire, um dos principais teóricos para pensarmos a formação de professores(as) dentro de uma perspectiva crítica.

Nossas primeiras observações, somadas ao que nos foi revelado a partir do estudo inicial, citado anteriormente, geraram inquietações e denotaram um olhar problematizador sobre as relações de gênero e o apagamento histórico de mulheres no âmbito curricular, corroborando para a definição do **problema central** desta pesquisa que questiona como a formação de professores(as) de História tem abordado as mulheres enquanto protagonistas históricas em seus currículos prescritos e praticados?

[9] Escrevemos o nome da autora em minúsculo, pois é assim que ela opta por ser referida.

Encontramos na **Teoria das Representações Sociais** (TRS) uma possibilidade para compreender a nossa questão, uma vez que partimos do entendimento de que as representações sociais – RS são formadas pelas transições que fazemos em sociedade, pelos lugares que circulamos, pelos grupos que integramos etc. Sendo assim, ao observamos os locais de formação inicial dos(as) participantes da pesquisa, acreditamos que as representações compartilhadas por eles(as) podem ter sofrido interferência dos currículos prescritos e praticados do nosso campo de estudo.

Ademais, nos amparamos na TRS, formulada por Serge Moscovici (1961), visto que entendemos que essa abordagem teórica permite a investigação '*do que pensam'*, o '*porque pensam*' e o '*como pensam*' os(as) sujeitos(as) sobre o protagonismo ou invisibilidade de mulheres na História, auxiliando, portanto, na compreensão desses fenômenos.

A partir de Ângela Almeida (2001), podemos dizer que a representação social, por ser uma forma de conhecimento compartilhado e construído coletivamente, dito '*senso comum*', permite que, através dela, os(as) sujeitos(as) de um determinado grupo social e cultural comuniquem-se, (re)construam a realidade cotidiana e, a partir da sua orientação prática, possibilita-o não só colocar-se no mundo, como também dominá-lo (Almeida, 2001). Assim, a TRS é uma importante lente para analisar a formação de professores(as), pois as RS sobre as mulheres, enquanto sujeitas históricas, também são forjadas na formação inicial, vivenciada através do currículo oficial e oculto (Freire, 2010).

À guisa de justificativa, pontuamos que a História pode tocar em pontos sensíveis da sociedade, abordando conceitos[10] e temáticas que são discutidas em vários espaços, inclusive no âmbito da formação inicial. No tocante à formação, Thays Piubel e Rafaela Mello (2021) observaram que os(as) graduandos(as) podem demonstrar alguma resistência, caso os conceitos apresentados pelo(a) docente entrem em confronto com suas representações sociais e referências culturais (Mello; Piubel, 2021). Por exemplo, ao conceituar *mulher*, o(a) docente pode trazer um olhar diferente do que foi anteriormente apresentado ao estudante(a) pela família, mídias, etc., possibilitando, no cotidiano da formação inicial, a troca de representações e, consequentemente, a produção de novos sentidos para o passado e o presente (Mello; Piubel, 2021).

[10] "Os conceitos, bem como as palavras que os denominam, são históricos, sendo criados e mudados ao longo do tempo. Por isso, situá-los temporalmente é um importante passo para compreendê-los" (Guimarães, 2002, p. 7).

Ademais, desde 2008, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)[11] estabeleceu a recomendação de que as abordagens de gênero sejam feitas na formação de professores(as) que atuam nos diferentes níveis da Educação Básica do país (BRASIL, 2008). Contudo, os avanços do PNPM, nos últimos anos, foram amordaçados pelo **contexto político** no qual o Brasil atualmente encontra-se, marcado por incertezas e perdas significativas no âmbito da educação e dos direitos sociais, provocados pelos últimos governos.

Aproximadamente desde 2016, assistimos ao avanço da onda neoconservadora[12] no país, e estudos recentes, observados por Iana Lima e Álvaro Hypolyto (2019), indicam que esses movimentos de caráter conservador atuam em diversas esferas, inclusive na disputa de espaço no campo das políticas curriculares (Lima; Hypolyto, 2019). O cenário nacional também é sombrio para as mulheres: falas de governantes reforçam *estereótipos de gênero*, assim como há o estímulo à violência e misoginia. Além disso, com o intuito de reforçar nossa justificava, destacamos a ampliação do debate em torno da *ideologia de gênero*[13] no país. Essa terminologia não é usada apenas por governantes, mas tem sido utilizada, frequentemente, como argumento de segmentos reacionários da sociedade brasileira contra a inclusão da temática de gênero nos Planos Curriculares.

Quanto ao **cenário acadêmico** no qual o nosso objeto emerge – o protagonismo de mulheres na História no âmbito curricular –, ao analisarmos a dissertação de Amanda Rosa (2018), que observa a produção científica sobre gênero nos Programas de Pós-Graduação da UFPE, observamos que, dentro do recorte temporal do seu estudo (1979 a 2017), pesquisas que envolvem gênero não se configuram enquanto novidade, mas constituem um campo de estudos em ascensão e consolidação.

Na pesquisa supracitada, a autora observou que, dentre um total de 16.570 pesquisas, apenas 1,3% das dissertações abordam gênero; enquanto 0,4% das teses de doutorado tratam da temática em questão, demonstrando que o número de produções que abordam gênero ainda é pequeno nos Programas de Pós-Graduação da Instituição (Rosa, 2018). A partir desse estudo, percebemos também que poucas teses e dissertações articularam Gênero, Currículo e História. E, quanto ao aporte teórico dessas pesquisas, um número significativo utiliza como lente para

[11] O Plano foi discutido e elaborado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a direção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM era de Nilcéa Freire e Teresa Cristina Nascimento Sousa como Secretária Adjunta.

[12] O termo *neoconservadorismo* é utilizado para se referir a um novo tipo de conservadorismo, que, em alguns pontos, parte de princípios similares aos neoliberais. Esta onda acompanha movimentos conservadores ao redor do mundo (Moll, 2015).

[13] O termo tem sido utilizado por grupos conservadores que se colocam contrários à inserção das discussões de gênero, sexualidade e feminismo nos espaços educacionais.

análise a *Teoria do Discurso*. Poucas têm como referencial teórico a *TRS* (entre 2002-2017, há um total de 8 pesquisas analisadas).

Ademais, mediante buscas no repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (*Attena*), em novembro de 2021, a partir dos descritores: *gênero*, *mulheres*, *formação de professores* e *mulheres na História*, encontramos algumas dissertações e teses que entrelaçam gênero e educação, como:

Quadro 01 – Pesquisas que entrelaçam gênero e educação no Repositório Digital Attena dentro do recorte temporal de 2004-2017

Título	Autor	Ano de publicação
Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e vivências de professoras.	**Maria Santos da Gama**	**2004**
O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE.	**Eleta Freire**	**2010**
As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica	**Maria do Gonçalo Santos**	**2016**
Quando a matéria tem gênero: sobre masculinidades e feminilidades na docência em física no Agreste de Pernambuco.	**Ribbyson Silva**	**2017**
"Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais": um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco.	**Maria Julieta Jacob**	**2017**
Representações sociais e relações de gênero: concepções e práticas de professoras/es da Educação Infantil.	**Ana Célia Santos**	**2017**
A constituição das identidades de gênero no espaço escolar com os perpasses do discurso religioso: um estudo realizado nas escolas estaduais de Caruaru.	**Benedito Souza Júnior**	**2017**

Fonte: produzido pela autora com base nos dados do *ATTENA* (2023)

No entanto, encontramos poucas pesquisas que fazem referência às mulheres e à formação/prática de professores(as) de História no repositório *Attena*, a saber: "O ensino de História e a participação política de mulheres no Brasil de 1914 a 1945" (Sousa, 2020) e "As representações sociais de gênero de professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Recife" (Freire, 2002). Dentre os estudos encontrados, destacamos as produções (dissertação e tese) de Eleta Freire (2019), devido à sua preocupação em identificar as representações sociais de gênero compartilhadas por professoras de História e por abordar o currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero, contribuindo para a inclusão da temática nas discussões acerca da Formação de Professores(as) e da Prática Pedagógica. Assim como, a tese defendida por Ana Célia Santos em 2017, pois a pesquisadora ao analisar as concepções e práticas de professores(as) da Educação Infantil, utilizou como lente teórica a TRS.

Diante do exposto, formulamos o **objetivo geral** desta pesquisa: compreender as implicações do currículo, prescrito e vivenciado, da Licenciatura em História da UFPE nas representações sociais de mulheres enquanto sujeitas históricas compartilhadas pelos(as) egressos(as). Para tal, definimos os seguintes **objetivos específicos**: (a) analisar o currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE, a fim identificar como as questões de gênero são abordadas nele; (b) Identificar como os(as) licenciados(as) percebem as questões de gênero no currículo prescrito e praticado da formação inicial; e (c) Apreender as representações sociais de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) do curso.

Dito isso, traçamos um **percurso metodológico**[14] que permitiu abordar nosso objeto de estudo e tornou atingível os nossos objetivos, mas que também nos manteve alinhadas as nossas perspectivas teóricas. Assim, desenvolvemos uma pesquisa que: (a) ancorou-se nos ditames da abordagem qualitativa; (b) estabeleceu como campo de investigação a Licenciatura em História da UFPE; (c) teve como sujeitos(as), 51 licenciados(as) em História pela referida instituição; (d) utilizou como instrumentos de coleta de dados o Perfil Curricular 1113-1 (2013), o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em História (2015) e questionários semiabertos; (e) para análise dos dados, fundamentou-se na análise de conteúdo, em especial, a análise categorial temática, pela perspectiva de Laurence Bardin (1977).

Assim, esta dissertação está organizada em sete capítulos: na **introdução**, apresentamos o contexto, político e acadêmico, no qual a pesquisa insere-se, a problemática proposta, o objeto de estudo e os elementos que conferem a esta pesquisa importância acadêmica e social, além dos nossos os objetivos; no **segundo** capítulo, dialogamos com os(as) autores(as) inseridos no campo da Teoria das Representações Sociais, assim como, trazemos discussões em torno da teorização curricular; no **terceiro**, discutimos a intersecção entre a educação e as discussões de gênero; no **quarto**, abordamos as questões referentes ao apagamento histórico das mulheres; no **quinto**, por sua vez, apresentamos o percurso metodológico, no qual justificamos as nossas escolhas e apresentamos a abordagem da pesquisa, o tipo, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos sujeitos e o campo de investigação; no **sexto**, realizamos a análise de dados e discussão dos resultados; e, por fim, nas **considerações finais**, apresentamos as nossas reflexões acerca da execução da pesquisa, assim como os avanços e limites encontrados neste estudo.

[14] O percurso metodológico está descrito e aprofundado no quinto capítulo da dissertação.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO LENTE TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo, tratamos a Teoria das Representações Sociais – TRS como lente teórica para construção desta pesquisa. Optamos por utilizá-la porque objetivamos entender como os(as) graduados em História pela UFPE compartilham e elaboram RS de mulheres enquanto sujeitas históricas. Além disso, a TRS pode nos auxiliar a identificar como os(as) egressos(as) entendem o papel da mulheres nos processos históricos e, consequentemente, nos ajudará a identificar práticas excludentes ou equitativas na formação de docentes em História quanto as questões de gênero na UFPE.

Dito isso, o conceito de RS, abordado nesta pesquisa, tem sua gênese no livro *"La psychanalyse, son image, son public",* publicado na França, em 1961, por Serge Moscovici. Para Maria de Fátima Santos (2019), os fundamentos teóricos de Moscovici auxiliam pesquisas que têm como objeto central o ser humano, considerando toda sua totalidade, ao buscar compreender como nos relacionamos com o contexto que nos cerca ou como produzimos significações da vida para determinados aspectos da vida social (Santos, 2019).

Em acordo com Ângela Arruda (2002), podemos afirmar que a década de 1960 é caracterizada pelo afloramento de questionamentos sobre os fenômenos simbólicos e, no período em questão, algumas tentativas de explicações surgiram, como as noções de representação e de memória social (Arruda, 2002). Dessa forma, em conformidade com Viviane de Bona (2019), podemos dizer que a TRS surge no âmago das questões que envolvem complexos fenômenos sociais, como uma alternativa teórica para analisá-los. Sua origem está associada ao campo da *Psicologia Social*, contudo, devido ao seu caráter interdisciplinar[15], adentrou em diversas áreas do conhecimento, como o campo da Educação (Bona, 2019) e aplica-se em diversas temáticas, à exemplo: "ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social" (SÁ, 1998 p. 34).

Posto isso, neste capítulo, trazemos, de maneira sintetizada, elementos que orientam a escolha da TRS para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Para isso, abordamos: (i) em um primeiro momento, os principais conceitos presentes na teoria de Moscovici que, por oferecer os princípios gerais/conceitos bases da TRS, pode ser denominada como a "*grande teoria*" (Almeida, 2001). Assim como, discorremos sobre as funções e as principais abordagens derivadas dela e os elementos que caracterizam abordagem atribuída aos estudos de Denise

[15] A interdisciplinaridade da TRS não só permite que ela seja utilizada em diferentes campos e com diferentes temáticas, mas, oferece também a possibilidade de diálogo com outras Teorias, como as de Gênero e as do Currículo (Santos, 2019).

Jodelet; (ii) No segundo tópico, articulamos a TRS às Teorias de Gênero, principalmente, a partir das produções de Ângela Arruda (2002) e Ana Célia Santos (2019); (iii) Seguidamente, apresentamos os debates em torno da teorização curricular, com a finalidade de indicar as possibilidades de entrelaçar currículo e gênero usando como lente de análise a TRS.

2.1 Conceitos fundamentais da 'grande teoria' moscoviciana e a abordagem processual de Jodelet

Renovando o conceito de *representação coletiva* de Durkhein[16], Moscovici em sua tese, imerso no contexto de quebra de paradigmas dos anos de 1960, teoriza as representações sociais no campo da Psicologia Social (Arruda, 2002). Em sua proposta teórica é evidente a mudança na percepção de "*sujeitos sociais*" – em relação as proposições teóricas do período em questão, pois, para ele, os(as) sujeitos(as) não são passivos(as), mas são produtos e produtores(as) da realidade (Santos, 2005). Além disso, suas formulações teóricas diferem-se, pois, ele volta-se "para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época (marcada pelo behaviorismo) e dependia da interpretação do(a) pesquisador(a)" (Arruda, 2002, p. 129).

Em busca de compreender como nos relacionamos, compreendemos e significamos a realidade, Moscovici propõe a noção de "representações sociais" – RS. Quando adotamos tal perspectiva, estamos nos propondo a analisar um **fenômeno** de representação social (Sá, 1998). Dito isso, ela sempre é uma representação construída **por um(a) sujeito(a)**, (no caso desta pesquisa, os(as) licenciados(as) em História pela UFPE) e **de alguma coisa** (as mulheres enquanto sujeitas históricas). Conhecê-las significa, consequente, conhecer como as pessoas colocam-se no cotidiano, como elas constroem a realidade, como orientam suas práticas, como conduzem suas ações e como localizam-se fisicamente e intelectualmente no mundo (Santos, 2019).

Assim, a RS é uma forma de conhecimento, dito do *senso comum*, que auxilia os(as) sujeitos(as) responderem questões que são apresentadas em suas realidades. Isso é feito a partir de um quadro referencial que se forma no bojo das relações sociais e que é compartilhado socialmente. Assim as RS podem ser definidas, a partir de Denise Jodelet (1991), como: uma forma de conhecimento compartilhado que: (i) orienta as práticas sociais; (ii) auxilia na

[16] "Durkheim possuía uma concepção estática de representações, que denominava coletivas. No sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias ou crenças" (Bona, 2022, p. 22).

organização e domínio do meio, seja ele material, social ou ideal; (iii) orienta as condutas; (iv) contribuí na formação de visões de determinados grupos sociais sobre a realidade que os cercam, assim, podendo caracterizá-los e distingui-los.

Indo de encontro à essa perspectiva, Abric (2003) as caracterizam como um conjunto organizado sobre um determinado objeto, onde as pessoas acumulam informações, opiniões, atitudes e crenças. Por serem socialmente produzidas, as RS, são facilmente marcadas pelos valores correspondentes ao sistema socioideológico e à história do grupo que as veiculam. Nesse sentido, elas constituem-se enquanto um elemento essencial da visão de mundo dos(as) sujeitos(as) (Abric, 2003). Dessa forma, em conformidade com Dayse Zschiesche (2019), podemos dizer que esse conhecimento, construído a partir das relações e interações dos sujeitos(as)/grupos sociais, reflete as crenças, os valores, os estereótipos, etc., que circulam na sociedade e/ou em determinados grupos (Zschiesche, 2019). Além disso, Alda Alves-Mazzotti (2000) compreende que esse conhecimento é transmitido em diferentes locais onde as pessoas transitam, como a escola, a família, a igreja (Alves-Mazzotti, 2000).

O(a) sujeito(a) que representa e o objeto de representação estão intrinsicamente ligados, "sendo a representação social uma construção do(a) sujeito(a) sobre o objeto e não a sua reprodução" (Santos, 2005, p. 25). Quem cria as RS são as pessoas que as compartilham e as recriam "no decurso da comunicação e da cooperação" (Moscovici, 2007, p. 41). Contudo, a partir do momento que são criadas, elas passam a circular na sociedade, como que com "vida própria", e nesse processo, ao circularem, encontram-se com outras representações que podem atraírem-se ou não, abrindo a possibilidade de outras representações surgirem (Moscovici, 2007).

Seguindo essa lógica, as RS não são estáticas e imutáveis. Por isso, estudá-las não é uma tarefa simplória, mesmo considerando que elas estão em todos os lugares a nossa volta, circulando na cultura, em instituições, nas práticas sociais, nas comunicações de um determinado grupo, na interação de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Por surgem de maneiras diferentes e serem marcadas por um movimento constante, "esses fenômenos não são captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo" (Sá,, 1998, p. 21).

Compreender a distinção, não hierarquizada, entre o conhecimento do **senso comum** do conhecimento tido como **erudito** é fundamental para quem utiliza a TRS. Em acordo com Sá (1998), podemos dizer que Moscovici se preocupou em compreender como o conhecimento erudito transformou-se no senso comum, "focalizando a socialização da psicanálise junto à população parisiense do final dos anos cinquenta" (Sá, 1998, p. 35).

Dito isso, o conhecimento científico auxilia-nos na compreensão de aspectos presentes em uma determinada realidade, a partir de um determinado contexto específico de significação (Santos, 2005). Entretanto, não é a única forma de conhecimento que preocupa-se com o entendimento da realidade, pois, o senso comum também configura-se enquanto tal (Santos, 2005). Porém, alguns elementos os diferem, como por exemplo, a elaboração e a função dessas formas de conhecimento:

> Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolvem a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, **o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem**, segue uma lógica natural, **e tem como funções** orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos. (Santos, 2005, p. 18, *grifos nossos*).

Logo, a TRS, é um conhecimento científico, pois, a partir da aplicação de métodos científicos, busca "explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum" (Santos, 2005, p. 17). Sendo assim, podemos afirmar que a TRS, é um importante instrumento para compreensão do pensamento e dos registros simbólicos acerca de um determinado objeto de representação, ela pauta-se na psicossociologia do conhecimento e, mesmo com o apoio sociológico, não abre mão dos processos subjetivos e cognitivos da RS para compreender a realidade social (Arruda, 2002). Enquanto isso, o fenômeno das RS se constroem nos universos consensuais e os estudos que visam analisá-las são uma "elaboração do universo reificado da ciência" (Sá, 1998, p. 22).

A construção das RS parte de dois processos distintos e interligados: a **objetivação** e a **ancoragem**. A ancoragem pode ser caracterizada como um processo no qual busca-se classificar, encontrar um nome, um lugar, familiarizar algo que nos é estranho (Moscovici, 2007). Os(as) sujeitos(as) ancoram-se em modelos, categorias, paradigmas já existentes aquilo que lhes é estranho, é "pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, que nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo" (Moscovici, 2007, p.61).

No entanto, a objetivação, é o processo que liga o conceito a uma imagem, objetiva a ancoragem ao tornar o abstrato concreto. Dentro dessa perspectiva, "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem" (Moscovici, 2007, p.71). Os referidos processo atuam nas RS de maneira dialética, enquanto a

ancoragem é dirigida para o interno, a partir da classificação daquilo que é estranho, a partir de uma perspectiva pré-existente; a objetivação, direciona-se para fora, relacionado os conceitos às imagens (Moscovici, 2007).

Tais conceitos são apresentados na "grande teoria" de Moscovici, suas proposições teórico-metodológicas não esgotaram-se, pelo contrário, abriu a possibilidade de produção de importantes desdobramentos (Almeida, 2001). Estes se deram, principalmente, a partir de "três grandes pesquisadores(as) – Jodelet, Doise e Abric –, todos eles(as) discípulos(as) de Moscovici, com suas respectivas correntes de pesquisa, representam diferentes formas de se enfocar e investigar as representações" (Almeida, 2001, p. 133).

Podemos dizer, resumidamente, que: (i) Denise Jodelet manteve-se mais fiel à teoria inicial de Moscovici, onde podemos observar "claramente um enfoque histórico e cultural" (Almeida, 2001, p. 151); (ii) Willem Doise, adotou uma perspectiva mais sociológica; (iii) e, Jean-Claude Abric, está ligado ao enfoque estrutural (características expressas, resumidamente, no **Quadro 02**):

Quadro 02 – As três principais correntes teóricas complementares

Abordagem	Pesquisador(a)	Características
Processual	Denise Jodelet	• Enfatiza os métodos qualitativos; • Valoriza a articulação entre as dimensões sociais e culturais; • Valoriza as especificidades locais, históricas, institucionais, etc.; • Utiliza diferentes mecanismos para capturar as RS.
Estrutural	Jean Claude Abric	• Enfatiza os métodos experimentais; • Focaliza, principalmente, os conteúdos cognitivos das RS; • Valoriza o estudo da organização e estrutura das RS; • Centra-se na ideia de que toda RS é organizada em torno de um núcleo central e contém elementos periféricos.
Societal	Williem Doise	• Enfatiza os tratamentos estatísticos correlacionais; • Busca articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal; • Evidencia que os processos que os(as) sujeitos(as) dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais; • Pressupõe a integração de quatro níveis de análise.

Fonte: Produzido pela autora a partir da obra de Santos (2005), Almeida (2001) e Santos (2019).

É importante frisar que, mesmo surgindo outros olhares acerca da TRS, as abordagens não são incompatíveis entre elas. Afinal, todas partem da matriz teórica moscoviciana, por isso, os(as) estudiosos(as) do campo a chamam de a "grande teoria" (Sá, 1998; Almeida, 2001). Além disso, outras proposições teóricas surgiram, mas também não podem ser compreendidas sem a "teoria geral". Para Sá (1998), os passos de Jodelet, Doise e Abric (com seus(as)

pesquisadores(as) associados(as)) são importantes por tornarem a TRS mais heurística, tanto para a prática social, quanto para a pesquisa científica.

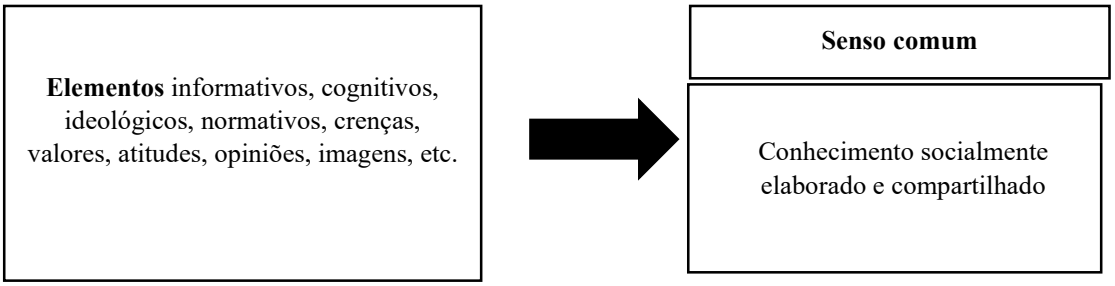
Dito isso, a escolha da abordagem que utilizamos nesse estudo foi fundamentada no nosso objeto de pesquisa e nos objetivos – geral e específicos – que visamos alcançar. Assim, optamos pela abordagem de Denise Jodelet (2000), que pode ser encontrada a partir dos seguintes termos: *Abordagem Processual* ou *Culturalista*. Neste trabalho, optados pelo termo "processual" em concordância com a tese de Ana Célia Santos (2019).

Nessa perspectiva, seguindo a conceptualização de Moscovici, Jodelet (2000) compreende as RS enquanto o estudo "dos processos e dos produtos, por meio das quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam o mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história" (Jodelet, 2000, p. 10). Em sua tese de doutorado, ao analisar as representações de loucura em uma comunidade rural francesa, Jodelet observou três dimensões das RS: (i) a relação da RS com as condições socioculturais que favorecem sua emergência; (ii) o conteúdo cognitivo da RS; (iii) e, distinguiu a natureza epistêmica da RS, fazendo um confronto com os conhecimentos já elaborados (Santos, 2019, p.80).

Dessa forma, percebemos que Denise Jodelet leva em conta as dimensões culturais, históricas e sociais na constituição das RS. Além disso, para a pesquisadora, as RS devem ser estudadas a partir da articulação entre "os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as RS e a realidade material" (Santos, 2019, p. 89) que cercam os(as) sujeitos(as) e que eles(as) irão intervir, trocando e (re)criando representações.

Nesse sentido, percebemos como RS são ativas e agem na vida social e são formadas por vários elementos que são organizados em uma forma de saber denominado de senso comum (Jodelet, 1989) (como exemplificado na **Figura 01)**. Tentamos evidenciar, através do recurso visual da figura, que as representações sociais são construídas em um processo que dar-se por meio dos elementos que contribuem para sua construção:

Figura 01 – Construção do conhecimento do senso comum: elementos que compõe as representações sociais



Fonte: produzida pela autora a partir de Jodelet (1989)

A **Abordagem Processual**, a partir da esquematização produzida por Jodelet (1989a), nos permite compreender os dois pontos principais que compõe esse estudo: (a) as representações enquanto forma prática que permite os(as) sujeitos(as) compreender a realidade e comunicarem-se; (b) as RS como elaborações de sujeitos sociais acerca de objetos socialmente valorizados. Para ela (1989), as pessoas têm um papel ativo na elaboração das representações, ou seja, os(as) sujeitos(as) enquanto seres sociais constroem e são constituídos pelas RS. Contudo, é importante salientar a importância do contexto, pois, ele permite a emergência e circulação da RS, mas que não é determinante.

Para Jodelet (1989), torna-se importante levar em consideração, principalmente, dois componentes para o estudo das RS: o cognitivo e o social (Santos, 2005). Para alcançar seus objetivos de pesquisa, Jodelet enfatiza os métodos qualitativos e um caráter *plurimetodológico*. Além disso, demonstra uma grande preocupação com um detalhamento teórico-metodológico que nos afaste da realização de estudos apenas descritivos, para isso, é a pontada a necessidade de:

> Apreender os *discursos* dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; apreender os *comportamentos* e as *práticas sociais* através das quais essas representações se manifestam; examinar os *documentos* e *registros,* onde estes discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; examinar as interpretações que eles recebem nos meios de *comunicação de massa*, os quais contribuem tanto para manutenção como para a transformação das representações. (Almeida, 2001, p. 05, grifos da autora)

Sendo assim, percebemos que o aporte teórico escolhido exige organização e principalmente, atenção na escolha do percurso metodológico. Por isso, descrevemos nossas decisões no **Capítulo 5** afim de justificá-las.

2.2 A Teoria das Representações Sociais e o debate de gênero

Ao refletirmos como os(as) licenciados(as) em História representam as mulheres enquanto sujeitas históricas, estabelecemos respectivamente o(a) sujeito(a) e o objeto de representação. Assim, ao evidenciarmos a categoria “mulher” enquanto objeto de

representação, torna-se imprescindível nos dedicarmos aos estudos de gênero, o que felizmente podemos fazer, pois, trabalhar com a TRS abre espaço para utilizamos conhecimentos produzidos por outras áreas de estudo com o intuito de melhor compreendermos os fenômenos que nos propomos a estudar (Santos, 2005).

Dentro dessa perspectiva, pensamos que não é suficiente descrever as RS encontradas, mas torna-se importante entender o contexto de construção delas. Para isso, a articulação entre campos teóricos torna-se fundamental. Esse processo não configura-se enquanto novidade, Ângela Arruda (2002) e Ana Célia Santos (2019) já haviam realizado trabalhos de pesquisa que estabeleceram paralelos entre a TRS e as Teorias de Gênero, inspirando a realização de outras pesquisas.

No caso de Arruda (2002), a autora, ao observar os aspectos que perpassam os dois campos teóricos, traçou similaridades entre as teorias em três dimensões: no campo do saber; no campo conceitual e metodológico; e, por fim, no campo epistemológico (Arruda, 2002) (**Quadro 03)**. A partir de suas reflexões, percebemos que ambas as teorias: (a) conceituam objetos desvalorizados pela ciência – a mulher e o senso comum; (b) abordam seus objetos como frutos de um processo, sendo assim, dinâmicos; (c) "tecem uma crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação, ciência e senso comum" (Arruda, 2002, p. 133); (d) e, considerarem a subjetividade e identidade do(a) sujeito(a) social enquanto uma construção e não uma determinação.

Quadro 03 – Afinidades entre as Teorias de Gênero e a TRS

Campo do saber	As teorias nascem ligadas à realidade e são favorecidas pela transição paradigmática; *Encontram resistência nas áreas que inserem-se*, demonstrando como "os campos de saber são também campos de disputa" (ARRUDA, 2002, p. 132).
Campo conceitual-metodológico	As teorias apresentam características em comum quanto ao objeto, pois se debruçam *sobre objetos/temas desvalorizados pela ciência* e além disso, possibilitam o trabalho com metodologias criativas e nem sempre consideradas legítimas em suas áreas (ARRUDA, 2002).
Campo epistemológico	*Ambas as teorias tecem críticas ao binarismo* e afirmam a importância das dimensões subjetivas, afetivas e culturais na construção dos saberes e ações humanas. E, "propõem teorias relacionais, em que não se pode conhecer sem estabelecer relação entre o tema/objeto e o seu contexto" (ARRUDA, 2002, p. 132).

Fonte: produzido pela autora a partir da obra de Ângela Arruda (2002).

Arruda (2002) também discorre sobre as diferenças entre as referidas teorias, pois, enquanto as Teorias de Gênero se debruçam sobre as relações de poder, as dicotomias e as hierarquias sociais; a TRS, preocupa-se com a construção das significações expressas pelas

pessoas comuns que inseridas em seus grupos sociais movimentam suas práticas, se reconhecem e compreendem a realidade (Arruda, 2012).

Enquanto isso, Ana Célia Santos (2019), em sua tese de doutorado, utiliza a TRS como ferramenta para "identificar as justificativas para comportamentos e práticas sexistas dentro da escola", "reconhecendo a importância da TRS e das Teorias Feministas para a desconstrução das relações de gênero" nesses espaços (Santos, 2019, p.76). Dessa forma, as duas pesquisadoras demostram a possibilidade de articulação entre os estudos de gênero e a TRS, pois, "ambas oferecem um bom instrumental para a compreensão do ser humano na sua complexidade" (Arruda, 2002, p. 144).

A complexidade presente nas representações de *"homens"* e *"mulheres"* reside no fato de que as RS não são apenas produtos das relações sociais, mas também são produtoras da realidade social. Assim, além de "criar uma visão de mundo supostamente coerente e sistemática, [...] serve de princípio de organização das instituições sociais" (Santos, 2019). Dessa forma, ao debruçarmos sobre a formação de professores(as), compreende-se que este é um espaço de troca de representações, por exemplo, ao conceituar "mulheres" enquanto sujeitas históricas, os(as) graduados(as) ancorados(as) em crenças, valores e significações – formas que possibilitam eles(as) a orientarem suas condutas e pensarem o mundo –, geram impactos nos ambientes de formação (Santos, 2019).

Logo, as representações de "mulheres enquanto sujeitas históricas" são formadas por diferentes dimensões, pelo conhecimento do *senso comum*, pelo enraizamento do sexismo nas sociedades ocidentais, pela cultura e por instituições nas quais as pessoas circulam, como a Igreja, a escola e os espaços de formação profissional e acadêmica (Santos, 2019). Pois, "seja no âmbito do *senso comum*, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social" (Louro, 1997, p. 6).

Assim, o modo como as "mulheres" e os "homens" são representados(as), por diferentes grupos e nos mais variados espaços, influenciam diretamente como construímos a realidade acerca dos papéis de gênero na nossa sociedade, assim como, em um caráter relacional, orienta-se também os comportamentos e atitudes para ambos (Santos, 2019). Dentro dessa perspectiva, a articulação entre as Teorias de Gênero e a TRS é fundamental, pois, enfoca como as percepções sobre "homens" e "mulheres" estão sendo formadas no bojo das relações sociais e não são determinadas biologicamente.

2.3 Currículo e Gênero: a TRS como lente de análise

> *O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.* (SILVA, 2022, p. 150).

Os estudos sobre currículo compõem um campo em ascensão. Em acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2022), podemos dizer que o **currículo**, enquanto objeto de pesquisa, apareceu, pela primeira vez nos anos de 1920, nos Estados Unidos e, a partir das duas últimas décadas, houve um crescimento significativo desses estudos e novas teorizações foram feitas em torno deste objeto (Silva, 2022).

Dito isto, ao adentrarmos no campo curricular, percebemos que não há um consenso sobre "*o que é"* currículo, pois as suas diferentes definições não trazem o seu significado real, mas evidenciam que "aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos(as) diferentes autores(as) e teorias" (Silva, 2022, p. 14). Dessa forma, percebemos que existem diversas maneiras de compreender o currículo, os seus fenômenos e os elementos que são constituintes e constituídos na prática curricular.

Além disso, as diferentes abordagens teóricas destacam diferentes elementos que o compõe, assim como trazem diferentes questionamentos desde "*o quê"* deve constar nele, até "o *porquê"* de determinados conhecimentos serem evidenciados. Assim, as visões sobre currículo são plurais e assentam-se em várias perspectivas teórico-metodológicas e sofrem influência de diversas concepções presentes nos paradigmas das Ciências Sociais, entre eles, podemos destacar o enfoque **positivista**, o pensamento **marxista**, a perspectiva **pós-estruturalista** e a **pós-moderna** (Freire, 2010).

A literatura educacional produziu uma teorização curricular expressa em três principais concepções: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica (Freire, 2010). As referidas concepções teóricas abordam diferentes conceitos, estes auxiliam, "organizam e estruturam nossa forma de ver a "realidade"" (Silva, 2022, p. 17). Nessa perspectiva, uma forma de diferenciar essas concepções consiste nos conceitos empregados por elas, conforme evidenciado no **Quadro 04**, construído a partir da obra de Silva (2022):

Quadro 04 – Conceitos abordados nas principais teorias curriculares

Teorias Tradicionais	Enfatizam conceitos pedagógicos de ensino. Por isso, os termos: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; e planejamento são evidenciados. Ademais, devido a sua inspiração na "administração científica", os conceitos de organização, eficiência e objetivos também são amplamente empregados (SILVA, 2022).

Teorias Críticas	Fundamentas, inicialmente, no marxismo, as Teorias Críticas se deslocam para os conceitos de ideologia e poder. Nesse sentido, em seus quadros conceituais aparecem os termos: ideologia, reprodução cultural/social, poder, classe social, capitalismo, relações de produção, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2022).
Teorias Pós-Críticas	Dentro desta perspectiva, o deslocamento conceitual evidenciou o conceito de discurso e, a partir das influências pós-modernas e/ou pós-estruturalistas, destacou também a/o: identidade, subjetividade, significação, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e o multiculturalismo.

Fonte: Produzido pela autora a partir da obra de Silva (2022) (2023).

Pensando no nosso objeto de estudo, é importante observarmos como as perspectivas, mencionadas anteriormente, possibilitam a relação com as discussões de gênero. O entrelaçamento entre o currículo e gênero não se configura enquanto novidade, contudo, ainda não se constitui como um novo núcleo dos estudos curriculares (Silva, 2010). As discussões de gênero nascem no cerne dos questionamentos do capitalismo, da sociedade de classes, do questionamento da ciência e do conhecimento eurocêntrico, do patriarcado e do machismo que nos submeteu à exclusão, à violência, à invisibilidade. A escola, através de seus currículos, sempre reproduziu um modelo de educação sexista e racista, assim, as correntes que contestam essa realidade são as que propuseram discussões de gênero, como os campos teóricos críticos e pós-críticos, assumindo, portanto, diferentes características e enfoques.

O livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt (1918), é considerado precursor das teorias curriculares tradicionais (Silva, 2022). Na análise do autor, a escola é concebida como uma empresa. Diante disso, a sua organização deve preocupar-se com os resultados, com os métodos que possibilitam alcançá-los e com os meios para mensurá-los. Outros pesquisadores(as) tradicionais, tal como John Dewey e Ralph Tyler, mesmo trazendo novas análises, seguem a linha de Bobbitt e pensam o currículo como uma atividade meramente burocrática (Silva, 2022).

Além disso, devido à predominância de análises técnicas e descontextualizadas, nos estudos tradicionais há a preocupação em separar o(a) sujeito(a) da sociedade (Freire, 2010). Partindo de tal perspectiva, o currículo é identificado como "neutro" e a escolha do que consta nele se dá por meio da "objetividade". Desse modo, recusa-se as dinâmicas entre a cultura e o currículo e, por conseguinte, não são incorporadas "questões relativas às relações entre classes, raças, religiões e sexos vivenciadas no interior da escola"[17] (Freire, 2010, p. 41). Eleta Freire

[17] É importante salientarmos que, dentro das análises tradicionais, são desconsideradas as relações de gênero. Contudo, essas relações são incorporadas sim, porque, historicamente, somos educadas/os a partir de uma educação sexista. O que não é incorporado é o que a escola produz a partir da educação sexista.

(2010) observou que as representações de gênero nesses estudos ancoravam-se no paradigma naturalista e da racionalidade científica – em decorrência da influência positivista nos estudos das Ciências Sociais. Por isso, retratavam as diferenças entre "homens" e "mulheres" como determinadas pela ordem biológica, portanto, sexista.

Em divergência a essa perspectiva, os estudos críticos e pós-críticos evidenciam as relações de poder presentes no currículo, pois o ato de selecionar algum conteúdo em detrimento de outro é um exercício de poder (Silva, 2022). Dessa forma, os(as) teóricos(as) partem da concepção de que, na nossa sociedade, não existem teorias ou instituições neutras. Então, o currículo passa a ser concebido como constituinte/constituído pelas relações de poder. Ademais, a influência da Epistemologias Feministas foi essencial para a ampliação do entendimento dessas relações, visto que é salientado que "as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado" (Silva, p. 91, 2022). Assim, as teorias educacionais ampliam seus horizontes e passam a observar, no âmbito curricular, não só as relações de classe, mas também as de gênero, entretanto, ainda observamos resistências para essas discussões no âmbito da educação.

Inicialmente, a análise das questões de gênero, no âmbito educacional, voltava-se para o "acesso". Diante disso, esses estudos preocupavam-se com: os níveis de educação das mulheres; a desigualdade ao acesso de recursos educacionais; e as divisões de disciplinas e profissões de acordo com o gênero (Silva, 2022). Nessa perspectiva, os estudos curriculares questionavam como os *estereótipos de gênero* condicionavam as mulheres à uma condição de subalternidade.

Contudo, num segundo momento, os estudos de gênero passaram a questionar se apenas o "acesso" mudaria o "lugar" da mulher na sociedade, uma vez que o acesso pode tornar "as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido por eles" (Silva, 2022, p. 93). Nessa "virada de chave", a epistemologia feminista foi fundamental, ao questionar a neutralidade do conhecimento e ao ampliar as perspectivas críticas, evidenciando que elas, muitas vezes, também refletem a experiência masculina na sociedade.

No caso das teorias pós-críticas[18], embasando-se especialmente em Foucault, o currículo passa a ser entendido como formador e formado pelos(as) sujeitos(as). Nesses estudos, na contramão do viés tradicional, os(as) autores(as) têm apontado a complexidade das relações

[18] Os estudos pós-críticos identificam-se, especialmente, com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, mesmo sendo campos heterogêneos, buscam a partir de diferentes premissas superar a concepção curricular crítica e tradicional. Assim, os estudos pós-críticos são resultado, direto e indireto, da ascensão do pós-modernismo e pós-estruturalismo como correntes teóricas que influenciaram o campo curricular (Ribeiro, 2016).

entre o currículo e as várias esferas que compõe as relações culturais e sociais. Assim, os(as) pós-críticos(as) abrem um leque de possibilidades para compreensão das desigualdades e das relações hierárquicas, alargando o entendimento sobre "as relações de poder e possibilitam o deslocamento da maneira de conceber o currículo" (Freire, 2010, p. 54).

A ótica pós-crítica apresenta enfoques teórico-metodológicos diversos, tais como: o viés multiculturalista; os estudos feministas; as análises étnico-raciais; a abordagem *queer*; os estudos pós-colonialistas; e os Estudos Culturais. De modo geral, dentro das análises pós-críticas, as discussões de gênero, etnia, cultura, linguagem e principalmente, discurso, são evidenciadas. Afinal, as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, mesmo sendo plurais e diferentes entre elas, carregam enquanto características comuns "a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo discurso está saturado de poder, assim como, a celebração da diferença" (Moreira, 2003, p.10). Além disso, o pós-estruturalismo também contribui com esses estudos ao "enfatizar o local, o parcial", bem como revela a desconfiança do "conhecimento universal e da noção de totalidade" (Ribeiro, 2016, p. 290).

Diante do exposto, podemos observar que a teorização curricular é complexa, pois muitas questões são colocadas e, algumas vezes, as fronteiras entre os diferentes enfoques são pouco definidas, como no caso da relação entre os críticos e pós-críticos. Podemos afirmar que ambas as correntes lançam questionamentos sobre as bases que sustentam as teorias tradicionais, visto que, enquanto as tradicionais tomam o *status quo* como modelo e preocupam-se, principalmente, com a organização do currículo; nas críticas, os pressupostos sociais, culturais e educacionais são questionados (Silva, 2022).

Ademais, mesmo sabendo que as teorias críticas e pós-críticas são frutos de contextos históricos diferentes, a seguir, optamos por apresentar, detalhadamente, a teoria crítica, pois ela dialoga melhor com o nosso objeto de pesquisa, como também com os(as) autores(as) que utilizamos para compreender as relações de gênero no âmbito educacional. Entretanto, é importante salientar que é possível atuar na linha fronteiriça entre críticos e pós-críticos. Afinal, a perspectiva crítica "tem se ressignificado ao longo do tempo, acolhendo premissas pós-modernas, hibridizando-as com premissas tipicamente modernas: totalidade, emancipação, autonomia e transformação social" (Ribeiro, 2016, p. 287). Assim, podemos perceber que dentro das teorias há uma heterogeneidade conceitual que congrega pontos de encontro e diálogos (Ribeiro, 2016).

A **teorização crítica** curricular emerge na segunda metade do século XX, na década de 1960 e 1970. Nesse contexto, observa-se intensas transformações e agitações político-sociais[19]. O cenário descrito propiciou um ambiente no qual diferentes áreas do saber contribuíram para a formulação de uma corrente educacional pautada em questionamentos e na transformação. Em linhas gerais, os(as) teóricos(as) críticos(as) propõem uma mudança radical nos fundamentos das teorias tradicionais, pensando a escola enquanto uma instituição ligada à *difusão cultural*.

Esses(as) pesquisadores(as), ao observarem a realidade, denunciaram a relação entre a escola, o capitalismo e a ideologia, enfatizando as relações de poder presentes no campo curricular. Contudo, antes da formulação de uma perspectiva crítica específica do currículo, teorias críticas da educação foram desenvolvidas e influenciaram o âmbito curricular, como a produção de Althusser[20], Freire e Bourdieu (Silva, 2022). No caso de Althusser, o autor refletiu sobre a ideologia e os aparelhos do Estado, salientando a estreita relação do currículo com a produção/reprodução dos estruturantes do capitalismo.

Já em Bourdieu, a cultura é vista como uma economia através do conceito de *capital cultural*, o qual se manifesta de diferentes formas: em estado objetivado; em capital cultural institucionalizado; e de forma incorporada (Silva, 2022). Neste último estado, o capital cultural é internalizado e, portanto, confunde-se com o *habitus*. O autor salienta o *domínio simbólico* das classes dominantes que, através da cultura e das significações, impõem uma cultura como sendo a única existente (Silva, 2022). Diante disso, o currículo exclui aspectos culturais de outros grupos.

No caso de Paulo Freire, "o foco está muito menos na dominação como reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria de dominação" (Silva, 2022, p. 58). Além disso, o autor não se limita a analisar o modelo educacional vigente, mas apresenta outra forma de conceber a educação, propondo a *educação problematizadora*, em detrimento do que ele denomina de *educação bancária*. Na proposta de Freire, o currículo deve expressar um *conhecimento significativo* para os(as) educandos(as), os(as) quais devem participar ativamente dos processos educacionais (Silva, 2022).

Ribeiro (2016) evidencia que essa teorização curricular não é homogênea, apresentando diferentes fases, bem como diferentes enfoques. A exemplo, ao longo da década de 1990, os(as)

[19] A exemplo, a movimentação feminista, os processos de descolonização de países africanos, as movimentações em torno da Guerra do Vietnã, etc. (Silva, 2022)

[20] Para Silva (2022), o livro "A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado", de Althusser forneceram as bases conceituais para as pesquisas marxistas da educação.

teóricos(as), sem abrir mão da totalidade, passam a não ignorar os fragmentos, as diferenças, os sentimentos e as escolhas individuais. Tal perspectiva corrobora com a segunda fase das produções de Giroux (1993), pois evidencia-se as diferenças, o singular e os fragmentos, não anulando a importância de compreender a estrutura mais ampla das relações políticas, sociais e culturais nas quais essas diferenças são constituídas (Ribeiro, 2016). No entanto, os(as) estudiosos(as) críticos, em suas análises, rejeitavam:

> a) o caráter apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) a ausência de uma perspectiva histórica [...]; c) a excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) a persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) a indefinição referente ao objeto de estudo do campo e as suas relações com outros campos. (Moreira, 2002, p. 82)

Além disso, esses(as) pesquisadores(as) evidenciam e criticam as heranças históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais que favorecem a manutenção de um sistema educacional excludente (Moreira, 2002). Diferentemente do que foi defendido pelos tradicionalistas, eles trazem à tona os interesses em torno do currículo, demonstrando que não há neutralidade neste espaço (Silva, 2010). Dessa forma, analisar os currículos a partir da análise crítica tornou possível "conhecer as relações entre escola e sociedade" (Freire, 2010, p. 43) e "desvendar os mecanismos de controle contidos nas relações sociais de poder" (*Idem*).

Fundamentando-se em Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux, Ribeiro (2016) esclarece que nem todos(as) os(as) teóricos(as) críticos(as) compreendem a "classe social como único componente de explicação das relações sociais" (RIBEIRO, 2016, p. 311). Nessa direção, abre-se a possibilidade de evidenciar as relações de gênero e etnia nos estudos de currículo. Tal concepção aparece nos estudos educacionais de Bourdieu (1990), que passa a debruçar-se "sobre questões mais específicas da reprodução cultural e discute a influência da escola na formação do conjunto de disposições e princípios relativos às relações sociais entre raças, religiões e gêneros, internalizados do mundo social, através da cultura" (Freire, 2010, p.45).

Diferentemente da abordagem tradicional, o currículo, na concepção crítica, é concebido enquanto uma *produção histórica*, que expressa as perspectivas da sociedade, da educação e do conhecimento; além de evidenciar o papel do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) para uma determinada sociedade (Pookewitz, 2011). Nesta lógica, o que consta no currículo não pode ser percebido apenas como informação, visto que nele podemos observar "a organização do conhecimento que corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo" (Pookewitz, 2011, p. 174).

Além dos olhares sobre a questão de "*como"* a escola traz determinados conhecimentos, surgem analises que buscam compreender as relações do "*por que"* determinados conhecimentos foram selecionados. Para tanto, os(as) teóricos(as) evidenciam os laços estreitos entre a educação, a identidade social e a cultura[21] (Silva, 1996). Dessa forma, o currículo pode ser visto enquanto um "elemento de (re)criação e difusão da cultura, enquanto que educação e cultura são consideradas duas faces de uma mesma realidade" (Freire, 2019).

Reiteramos que, dentro das análises críticas, o currículo não é pautado na neutralidade, tampouco na universalidade, uma vez que expressa visões de mundo que são selecionadas, demonstrando que ele é um "espaço" marcado por disputas e tensões. O processo de seleção indica quais aspectos culturais vão ser escolarizados, e as escolhas expressam os conteúdos, os valores e as crenças de uma sociedade (Freire, 2010). A seleção do que vai ou não ser abordado no cotidiano educacional é fruto das relações de poder, dentre as quais, as relações marcadas pelo patriarcado.

Sendo assim, o currículo e suas práticas podem ser compreendidos como um artefato de gênero, pois, nele, são corporificadas e produzidas as relações de gênero (Silva, 2022). Consequentemente, neste espaço, também são produzidas as exclusões de identidade, que refletem os arranjos sociais e culturais. Dessa forma, as perspectivas que se deslocam das análises tradicionais para as críticas e as pós-críticas devem levar em consideração as estreitas relações não só do conhecimento com a cultura, mas evidenciar as relações do currículo com as identidades de gênero e o poder (Silva, 2022). Com base em Apple (1982)[22], salientamos que o currículo, assim como a reprodução cultural, não se expressa de maneira tranquila, mas através de embates constantes. Portanto, "o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição" (Silva, 2022, p. 49). Assim, o currículo é uma arena em disputa, no qual a resistência e a subversão também se fazem presentes.

De acordo com o discutido neste tópico, podemos concluir reafirmando que pesquisadores(as) do campo da Educação, assim como os(as) de outras áreas, vêm produzindo teorizações em torno do currículo e de suas práticas. Alguns grupos, destacam que o currículo é fruto de conexões históricas, das relações de poder, do contexto cultural, social e político de um determinado período, espaço e tempo. Nesse sentido, assim como no caso das RS, o currículo é também concebido na dinâmica da vida social (Viana; Pacheco, 2016).

---

[21] Essa relação pode ser observada, pois o primeiro organiza os aspectos do segundo, que serão desenvolvidos nos ambientes institucionalizados de formação (Freire, 2010).

[22] APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Fundamentadas nessa perspectiva, podemos dizer que as práticas curriculares expressam representações de mundo e auxiliam na construção, na perpetuação e/ou no compartilhamento de RS. Dessa forma, no âmbito curricular, as RS "são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, [...], bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade" (Pesavento, 2004, p. 39). Pois, a escolha do que consta ou não nos currículos, indica também "como os(as) alunos(as) são representados(as) pelos(as) professores(as), de como estes(as) representam a escola e seus espaços, principalmente a sala de aula, e até mesmo o processo ensino-aprendizagem" (Dieb, 2006, p. 21).

Essa relação, entre o currículo e as RS, foi traçada por Dieb (2006), que ao analisar o currículo oculto, observou que a prática pedagógica, no seu campo empírico, era contrária a proposta curricular oficial. O autor explica que isso ocorre porque o processo de ensino/aprendizagem não é centrado apenas nos conteúdos previstos ou reduzido ao ambiente da sala de aula. Afinal, em qualquer instituição formativa, a prática educativa é feita por pessoas e elas, por sua vez, são marcadas por RS produzidas fora do ambiente de formação formal, mas que circulam também nesses espaços (Dieb, 2006).

Dieb (2006) observou que as RS contribuem para a construção de identidades, visões de mundo e, as vezes, fazem-se mais presentes nos ambientes formativos do que os conteúdos curriculares. Nesse sentido, podemos interpretar as tomadas de decisão dos(as) docentes da formação de professores(as), em relação a participação feminina na História – nas aulas, nos textos, nas discussões, nos componentes curriculares, etc. –, como "marcas indicadoras das representações que eles constroem" (Dieb, 2006, p. 20) sobre as mulheres enquanto sujeitas históricas.

Ademais, temos avançado nas discussões sobre currículo extrapolando as análises somente técnicas e tradicionais. Nesse sentido, observá-lo requer a compreensão de que o campo curricular é influenciado por diferentes fatores, entre eles, os subjetivos, as representações sociais e as relações de gênero que fazem-se presentes em diferentes espaços educativos.

3 EDUCAÇÃO E GÊNERO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS CAMPOS

Neste capítulo, buscamos, de maneira sintetizada, apresentar nossas escolhas teóricas dentro do debate que vem sendo realizado a partir do entrelaçamento entre o campo da educação e com os estudos de gênero. A partir do nosso *Estado do Conhecimento*, percebemos a existência de uma pluralidade de temáticas, vertentes teóricas, campos e metodologias de pesquisa presentes em trabalhos que se propõem a fazer essa articulação. Dito isso, é exigido que façamos uma seleção de conceitos e perspectivas teóricas para análise do nosso objeto. Entretanto, salientamos que nossas escolhas, evidentemente, não esgotam esse debate, mas corroboram com a perspectiva que destaca a importância de pensar as marcas do gênero no campo curricular, visando desenvolver ambientes de formação inicial pautados na equidade de gênero.

Na primeira parte do capítulo, trazemos as discussões de gênero a partir de obras consagradas do campo, a fim de justificar nossas escolhas conceituais. No segundo tópico, adentramos no contexto particular das discussões de gênero no âmbito educacional, com base em estudos que evidenciam o papel da educação para transformação ou a afirmação dos *estereótipos de gênero,* e, por fim, apresentamos o feminismo enquanto alternativa pedagógica.

3.1 Gênero: diferentes perspectivas em torno de um conceito

> *"A efetiva garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos, não é possível sem atenção às diferenças". (Carvalho, 2009, p. 14)*

No livro "O Segundo Sexo", publicado pela primeira vez em 1949, Simone de Beauvoir se debruçou sobre uma pergunta que muitas pesquisadoras ainda tentam responder: **"O que é ser mulher?"**. Nesta obra, ao compreender que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (Beauvoir, 2009, p. 547). Ancoradas em Berenice Bento (2006), podemos dizer que Beauvoir mostra a existência de mecanismos não naturais na construção da "identidade feminina" (Bento, 2006). A discussão feita por Beauvoir no passado ainda é pertinente nos dias atuais. E aos que têm a "mulher" enquanto objeto de estudo, precisam tomar como ponto de partida a mesma indagação. Neste trabalho, partimos da concepção de que a chave para a resposta é a análise da construção social, cultural e histórica do que hoje compreendemos enquanto "gênero" (Scott, 1995).

Quando Beauvoir (2009) traz a percepção de **"tornar-se mulher"**, ela está opondo-se à explicação que traz fatores biológicos como argumentação para as diferenciações e as desigualdades entre os sexos. Além disso, a autora opõe-se aos argumentos essencialistas que reservam às mulheres posições nas quais, sua "essência", estariam ligadas, tal como a maternidade, o trabalho doméstico e a esfera privada[23]. Em acordo com Heleieth Saffioti (2015), pontuamos que o livro de Beauvoir é um marco teórico e, independentemente das avaliações que são feitas sobre a sua obra, não podemos negar o seu pioneirismo e a sua influência, pois suas discussões perpassam os debates contemporâneos sobre a condição da mulher.

Assim, mesmo não trazendo o conceito de gênero[24], consideramos que "O Segundo Sexo" (2009), ao trazer a ideia da condição feminina como *construção*, configura-se enquanto uma "fase de resgate da identidade feminina que precedeu a formulação do conceito de gênero" (Saffioti, 2015, p. 157). Dito isso, os movimentos feministas trazem essa discussão, refletindo sobre as raízes da condição da mulher no mundo do trabalho, na vida privada, na esfera pública. Logo, os feminismos, assim como os estudos de Beauvoir (2009), reconhecem que as condições as quais nós, mulheres, estamos submetidas são construídas e não determinadas.

Heleieth Saffioti (2015) afirma que Beauvoir, frequentemente, foi alvo de críticas por referir-se à "mulher" e não às "mulheres", caminhando, assim, ao lado da universalidade. Berenice Bento (2006), em "*A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*", traz as divergências e concordâncias presentes nos estudos de gênero e apresenta três tendências teóricas principais dentro desse campo. Na primeira tendência, chamada pela pesquisadora de **estudos universais***,* inclui-se Beauvoir (2009). Para Bento (2006), estes estudos traziam uma perspectiva que tinha como base a tradição do pensamento moderno e interpretavam as posições de gênero na sociedade a partir de uma perspectiva operacional/binária:

> Dois corpos diferentes. Dois gêneros e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos. O corpo aqui é pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero. (Bento, 2006, p. 71)

A análise de Bento (2016) é uma crítica ao binarismo presente nos primeiros estudos de gênero. A perspectiva da pesquisadora ancora-se nos estudos de Judith Butler (1999), autora

[23] Contudo, é importante salientar que a autora integra o grupo dos essencialistas, mesmo se opondo à algumas perspectivas.
[24] O livro não teve como proposição a contribuição para definição do conceito (Sousa, 2016).

que, em acordo com a divisão proposta na tese de doutorado de Berenice Bento (2016), irá compor a terceira tendência dos estudos de gênero, classificada como **estudos plurais**[25]. Para o desenvolvimento dessa linha, Michel Foucault, a partir da "História da sexualidade" (1985)[26] e da "Microfísica do poder" (1993)[27], foi imprescindível ao contribuir para percepção de que as relações de gênero se dão através de estruturas de poder diversas (Bento, 2016). Optamos por apresentar por último a segunda tendência, os chamados **estudos relacionais**, pois a elencamos como o melhor caminho para compreender nosso objeto.

A segunda tendência, apresentada por Bento (2016), surge no contexto da década de 1990, quando há um esforço para consolidação dos estudos sobre as relações de gênero que se baseou, principalmente, na concepção de poder e na relação de vários âmbitos na construção das identidades de gênero (Bento, 2016). Na tentativa de desconstrução da "mulher universal", os estudos se direcionaram para "outras variáveis sociológicas que se articulassem para a construção das identidades de gênero" (Bento, 2016, p. 74). Assim, passaram a relacionar gênero com outras categorias e dimensões, como as questões de classe e de raça. Nesse momento, a produção de Joan Scott (1995), historiadora que demarcou o gênero enquanto uma categoria para análise histórica, foi imprescindível.

Acreditamos que a grande contribuição de Scott (1995) está na sua percepção de gênero enquanto "uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, reprodução e das mudanças das identidades de gênero (Bento, 2016, p. 75). Além disso, esse momento, em acordo com Eudivânia Silva (2019), "representou um rompimento com a visão que posicionava a mulher como portadora de uma condição universalmente subordinada, que gerava a mulher-vítima de um lado e o homem agressor-inimigo de outro" (Silva, 2019, p. 59), evidenciando que as relações de gênero são inter-relacionais. Assim, posteriormente aos estudos universais, nasce a categoria "gênero", justamente para demarcar essa condição histórica e relacional.

De acordo com Scott (1995), o termo "gênero", aparentemente, começou a ser utilizado pelas feministas norte-americanas que buscavam enfatizar o caráter social das distinções entre os sexos, com o intuito de introduzir um caráter relacional ao vocabulário analítico desses estudos (Scott, 1995). O termo é utilizado por diferentes perspectivas e abordagens teóricas, dentre as quais, duas se destacam na análise de Scott (1995): (i) a primeira, os estudos

[25] O texto referência para esses estudos é *"*Gender and Trouble: feminism and the subversion of identity*"* (1990), de Judith Butler. Na obra, a autora aborda o caráter performativo das identidades de gênero[25] e articula gênero, sexualidade e corpo enquanto produções históricas.
[26] Foucault, M. História da Sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, v. 12, 1985.
[27] Foucault, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

essencialmente descritivos; (ii) e a segunda, de ordem causal, que busca compreender e teorizar acerca da natureza dos fenômenos. Porém, é importante enfatizarmos que a trajetória do conceito não se deu de maneira linear, mas foi concebida dentro das complexas relações sociais que envolve "a posição variável das mulheres na história e a pluralidade de movimentos feministas que originaram diferentes compreensões a respeito das desigualdades entre os sexos, além de diferentes construções sobre o gênero" (Freire, 2010, p. 70).

Dito isso, no campo dos estudos descritivos, são pontuados alguns usos para o termo em questão: (a) na substituição do termo "mulher" por "gênero" para conferir um caráter mais acadêmico aos estudos feministas dos anos 1980; (b) quando usado para enfatizar que o "mundo das mulheres" é criado pelo "mundo dos homens" e, por isso, não podem ser estudados de maneira isolada; e, (c) para designar as relações sociais entre os sexos (Scott, 1995). Independentemente da finalidade do seu uso, no caso dos estudos descritivos, "gênero" aparece como um delimitador de temática, pois, ainda que "sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais elas são construídas como são" (Scott, 1995, p. 76). Dessa forma, a utilização do termo "gênero" buscou ampliar a análise das questões referentes às desigualdades entre "homens" e "mulheres". Além disso, propôs que a superação dessas desigualdades é uma consequência da forma como nos relacionamos socialmente e culturalmente, assim, essas relações se inter-relacionam com as questões de classe, de raça, de geração, entre outras.

Quanto aos estudos teóricos, Scott (1995) destaca três perspectivas que têm sido empregadas na análise de gênero: (a) o patriarcado; (b) a tradição marxista; e (c) a teoria psicanalítica. A autora tece críticas à todas essas perspectivas, indicando que, no caso das teorias do patriarcado, não se buscou compreender a relação da desigualdade de gênero com outras desigualdades, de forma que a análise continuou baseada em diferenças físicas. No marxismo, por sua vez, o gênero foi tratado, por muito tempo, como um subproduto em relação às estruturas econômicas. Já na teoria psicanalítica, ao enfatizar as relações domésticas, não se relacionou os sujeitos às outras esferas, como os sistemas econômicos, políticos e de poder (Ferreira, 2005).

De acordo com Bento (2016), a perspectiva de Scott é "relacional" e baseia-se em questionamentos que apontam para os processos históricos que formulam determinadas relações de gênero, afastando-se da atemporalidade dos estudos ancorados em uma percepção binária e hierárquica enquanto fatores naturais (Silva, 2019).

Diante dessa breve explanação, percebemos que o gênero não reflete em diferenças físicas naturais, mas, coloca-se enquanto saber que estabelece os significados para essas

diferenciações. Mesmo o conceito de gênero sendo formulado e empregado de maneiras diferentes ao longo do tempo, nesta pesquisa, em conformidade com Almeida (1998), o compreendemos enquanto "uma categoria científica que explicita as relações sociais entre os sexos" (Almeida 1998, p. 39), afastando-nos, portanto, da perspectiva biológica.

Ademais, é importante frisar que os significados e significações que são dados às diferenças corporais não são imutáveis e universais. Por serem criados socialmente e culturalmente, podem variar de acordo com determinados grupos sociais ou espaços geográficos e/ou temporais. Dessa forma, a análise da categoria é essencial para a percepção do comportamento, das significações e dos significados do que é "ser mulher" de acordo com determinados contextos. Afinal, como disse Andréa Gonçalves (2006), não cabe a "utilização do termo mulher sem adjetivá-lo: mulheres mestiças, negras, judias, trabalhadoras, camponesas, operárias, homossexuais" (Gonçalves, 2006, p. 74). Assim, em acordo com Guacira Louro (2003), podemos concluir que as relações de gênero não se resumem aos homens e às mulheres, mas envolve questões de classe, etnia, sexualidade etc.

Dito isto, nossa pesquisa ancora-se na perspectiva de Scott (1995), pois as relações de gênero são compreendidas como sendo permeadas pelas relações de poder, pela historicidade que circunda o seu conceito e por considerarmos que diversos aspectos contribuem para o apagamento histórico de mulheres. Mesmo diante das críticas apresentadas por Bento (2016), que indica que a concepção de gênero proposta por Scott ainda se pauta na heteronormatividade, compreendemos que os estudos relacionais melhor se articula ao que propomos em nossa pesquisa. Em síntese, reiteramos que as relações de gênero expressam as relações estabelecidas entre as pessoas e que, na nossa realidade, elas têm sido estruturadas pelo machismo. São relações de poder que têm no patriarcado[28] seu maior argumento, gerando as desigualdades e as diferenças de gênero.

Essas discussões são importantes para nossa pesquisa, pois entendemos que o silenciamento/protagonismo histórico de mulheres faz parte de um emaranhado de questões decorrentes das relações de poder presentes na sociedade. Quando pensamos nestas relações, no âmbito educacional, percebemos que se fazem presente, atribuindo compreensões e significações do que pensamos enquanto História e no gênero como um dos recortes que reiteram as RS sobre o papel dos(as) sujeitos(as) nos processos históricos.

[28] Estruturas sociais que se baseiam em uma cultura e relações que favorecem aos homens, principalmente os brancos, heterossexuais, cristãos e do Norte-Global, e relegam às mulheres uma condição de subalternidade. Nesse sistema, os homens mantêm o poder primário e ocupam espaços de privilégio, na esfera pública e privada, na sociedade.

3.2 Gênero e Educação: as Pedagogias Feministas como alternativa

> *"Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo" (HOOKS, 2020, p. 48).*

Historicamente, os feminismos vêm atuando no campo epistêmico e no campo político/social e educacional, a partir do entrelaçamento da teoria com a atuação prática. Podemos afirmar, em conformidade com bell hooks (2020), que, enquanto movimento, os feminismos visam acabar com o sexismo e a opressão de gênero (hooks, 2020). Esse esclarecimento é importante para compreendermos a necessidade de, não só as mulheres, mas também os homens, contarem com formações fundamentadas em princípios de equidade. Afinal, todas as pessoas, independente do gênero ao qual identificam-se, são socializadas desde o nascimento para aceitar e perpetuar o pensamento e as ações sexistas (hooks, 2020).

Os movimentos feministas, ao longo do século XX, atuaram reivindicando igualdade econômica, social e também educacional entre os homens e as mulheres. Algumas conquistas foram alcançadas e, nesse caminho, foi necessário construir, paralelamente ao movimento político, o *corpus* da literatura feminista. Assim, ao longo do tempo, esses estudos vão assumindo características diferentes e várias correntes vão se desenvolvendo, não havendo a existência de um feminismo no singular.

O pensamento feminista, produzido por diferentes correntes, é construído por meio de uma formação contínua, indo além do âmbito da educação formal, mas partindo da compreensão da educação enquanto meio formativo de uma pessoa, pensamos a infância como um importante momento para construção de uma conscientização crítica, "exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas" (hooks, 2020, p. 46).

Nessa direção, ambientes de instrução formal também tornam-se essenciais. Por isso, a articulação entre os debates de gênero, promovidos pelos círculos acadêmicos ou através das ações políticas dos movimentos feministas, precisa ser associada ao campo da educação, pois a educação é uma prática constituída "pelas relações sociais e não avança naturalmente, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola" (Tânia Brabo, 2015, p. 121).

Partimos da premissa de que as diferenças entre os gêneros são produtos histórico/culturais (Scott, 1995). "Os gêneros são produtos do trabalho de construção [...] ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto" (Bourdieu, 1999, p. 34). Semelhante ao que ocorre no

pensamento feminista, no qual há um trabalho pedagógico, longo e contínuo, na formação das percepções dos papéis atribuídos aos gêneros, incluindo suas opressões também há (Carvalho, 2004). Sendo assim, as percepções de gênero não são construídas de maneira aleatória ou se dão por processos naturais, mas partem de um processo que envolve o ensino e a aprendizagem (Louro, 1997).

Posto isso, para a nossa reflexão, inicialmente, fundamentamo-nos nos estudos de Bourdieu (1999), através dos quais percebemos que vários espaços, tanto na esfera pública quanto na privada, auxiliam na perpetuação das opressões de gênero. Para o autor, esses espaços – a Família, a Igreja, a Escola e o Estado – contribuem para divisão hierarquizada da sociedade (Bourdieu, 1999) e produzem ferramentas responsáveis pela dominação e manutenção das hierarquias sociais que produzem as exclusões e as prerrogativas de poder. Em conformidade com tal posição, enfatizamos, a partir de Scott (1995), que o gênero "não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais" (Scott, 1995, p. 15).

No caso da família, é a instituição que primeiro reproduz a dominação masculina, bem como a divisão sexual do trabalho. Antes do nascimento da criança, a família já constrói o gênero dela, escolhendo uma cor para representá-la, um nome, brinquedos classificados pelo sexo[29] e, nos dias de hoje, frequentemente, são realizadas celebrações para apresentar à sociedade o sexo da criança, através dos papéis atribuídos ao gênero delas, evidenciando como as definições dos papéis de gênero perpassam a vida dos indivíduos antes mesmo do nascimento.

Maria Elisa Stampacchio (1995) explica que, desde cedo, os meninos são estimulados a comportarem-se agressivamente, associando esse comportamento à virilidade e masculinidade; enquanto as meninas são estimuladas a serem frágeis, dóceis e amigáveis. Alguns autores (Cardona *et al*, 2010[30]; Rodrigues, 2003[31]; Souza, 2006[32]) vão chamar essas dicotomias de *estereótipos de gênero*, estes referem-se aos papéis que são pré-estabelecidos socialmente do que é ser "homem" e "mulher" em uma determinada sociedade.

Para o estabelecimento desses padrões de comportamento, outras instituições também desempenham um papel fundamental (Bourdieu, 1999). No caso da Igreja, ela é vista, por

[29] Classificados por sexo porque justifica-se pelo sexismo. Gênero é uma construção social, histórica e educacional. Um dos aspectos das discussões de gênero é o questionamento dos papeis estabelecidos a partir do sexo.
[30] CARDONA, M. J., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M., & TAVARES, T. Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010.
[31] RODRIGUES, P. Questões de género na infância: marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
[32] SOUZA, G. Diferenças e semelhanças de género nas actividades lúdicas. Lisboa: Escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro, 2006.

Bourdieu (1999), como um espaço que entrelaça as crenças religiosas aos valores patriarcais; além de desempenhar um papel na legitimação da inferioridade das mulheres tidas como decorrente da ordem divina/sobrenatural.

Quanto ao papel da Escola, é classificada enquanto um local de transmissão dos "pressupostos da representação patriarcal – baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança" (Bourdieu, 1999, p. 103-104). Indo de encontro à essa visão, Carvalho (2004) aponta que a educação no Brasil, frequentemente, se coloca como espaço de "reprodução da ordem dicotômica de gênero – das relações de dominação e das rígidas identidades de gênero – na prática curricular e pedagógica, nos âmbitos do currículo oculto e do currículo em ação" (Carvalho, 2004, p. 12). Trazendo um novo conceito, Guacira Louro (2000), ao refletir sobre o papel da escola, aponta que esta propaga as "*pedagogias da sexualidade*", práticas que reforçam "[...] um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas" (Louro, 2000, p. 25).

Ademais, nos espaços de formação também nos deparamos com a padronização: meninos fazem determinadas atividades que, para a sociedade, não são para as meninas, de modo que os(as) que não se encaixam nos *estereótipos de gênero* são pressionados(as) a seguir as normas sociais. Nesse sentido, os espaços de formação "[...] delimitam espaços, servindo-se de símbolos e códigos, eles afirmam o que cada um pode (ou não pode) fazer" (Louro, 1997, p. 58). Assim, através da organização do cotidiano formativo, do currículo oculto, das práticas, das simbologias presentes nos espaços de formação, os *estereótipos de gênero* são legitimados e naturalizados. Diante disso, Louro (1997), propõe que esses espaços devem pensar:

> [...] novas formas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia. (Louro, 1997, p. 124).

As sugestões de Louro (1997) partem da perspectiva de que ações diferentes acolheriam os(as) jovens na construção de suas identidades. Percebemos a urgência dessas práticas quando Louro (2020), Carvalho (2004) e Bourdieu (1999), apesar das divergências teóricas, pensam a educação escolar como um espaço que vem contribuindo com a perpetuação dos *estereótipos de gênero*. Ao considerarmos que os(as) sujeitos(as) são constituídos(as) também nos ambientes de formação, compreendemos a ação pedagógica como um dos inúmeros

mecanismos que propagam violências simbólicas que impõe "significações como legítimas e dissimula as relações de poder" (França; Calsa, 2010, p. 3). Contudo, é importante salientar que a ação pedagógica também é capaz de provocar a rebeldia e as insubmissões necessárias para transformar as próprias ações pedagógicas.

Ao propormos uma educação preocupada em transformar as desigualdades de gênero e, consequentemente, os seus estereótipos, estamos falando de mudanças de ordem estrutural, de perspectivas que estão enraizadas de maneira simbólica e concreta em nossa sociedade. A exemplo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2014) constatou, em pesquisa realizada sobre a violência contra mulher no Brasil, que mais da metade dos entrevistados (63,8%) concordam, totalmente ou parcialmente, que os homens são a "cabeça" do lar e a maioria (58,5%) acredita que os casos de estupro poderiam ter sido evitados caso as mulheres se "comportassem adequadamente"[33], demonstrando alguns dos estereótipos presentes na sociedade brasileira e a sua relação com as opressões/violências de gênero.

Além disso, quanto ao debate de gênero e educação no país, atualmente, grupos reacionários vêm ganhando destaque – principalmente a partir do *Movimento Escola Sem Partido*. Eles defendem a escola enquanto um espaço neutro e não destinado às discussões de gênero. No entanto, essas questões já estão no interior das escolas, elas fazem parte das pessoas e do currículo, não é algo que pode ser "desligado" (Louro, 1997). Sendo assim, os espaços de instrução formal são "generificados", pois são constituídos e constituintes dos gêneros (Louro, 1997; Bourdieu, 1999). Afinal, todos os acontecimentos repercutem nas relações de gênero, como também produzem, reproduzem e transformam essas relações. A escola ao assumir uma perspectiva de gênero baseada no sexo biológico dissemina e perpetua uma educação sexista.

Diante disso, devemos nos perguntar a partir de qual perspectiva as questões de gênero estão sendo discutidas no âmbito educacional. Definitivamente, não partem da neutralidade, conforme observado por Neusa Brabo (2015) e Maria Eulina Carvalho (2004), mas pautam-se na permanência de discursos e práticas que fomentam as violências e as opressões simbólicas/concretas, pois e apresentam uma perspectiva biológica, revestida de uma falsa neutralidade e da concepção universalista de gênero (Brabo, 2015; Carvalho, 2004). A gravidade de como o debate está sendo feito no Brasil reside no fato de que essa escola "neutra" é aquela que condiciona os(as) estudantes, como disse Paulo Freire (2021), às "práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser de uma maneira

[33]Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=12080&limit=10&Itemid=0 Acesso em: 08.02.2022

neutra" (Freire, 2021, p. 96). Diante disso, não problematizar esta educação é cair no discurso "*biologizante*" como uma determinação, excluindo assim, as discussões de gênero na escola e evidenciando uma Pedagogia Sexista. Pois, as discussões de gênero não se pautam na construção das violências, mas na construção de relações com mais equidade, solidariedade e na cultura de paz.

Ao observarem as Políticas Educacionais no Brasil, Britto e Reis (2015) destacaram que oito estados excluíram o termo "gênero" dos seus textos finais, como no caso de São Paulo e Pernambuco. Nesses casos, argumentou-se que o debate de gênero e de sexualidade nas escolas "deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família" (Britto; Reis, 2015). Contudo, há também os que pensam as questões de gênero no âmbito educacional, a exemplo as discussões promovidas pelos movimentos sociais, especialmente, os movimentos feministas, que levantam a discussão de gênero enquanto pauta urgente.

A interdisciplinaridade entre educação e gênero não é novidade nos movimentos sociais, desde meados dos anos de 1990, essas discussões ganham notoriedade (Reis, 2011). Como resultado, direto e indireto, dessas reivindicações, alguns documentos que orientam a educação no Brasil foram formulados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB[34] e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que indicam a necessidade de promover práticas que proporcionem a construção da equidade de gênero no âmbito da educação (Reis, 2011).

Além disso, outros avanços podem ser observados, Brabo (2015) aponta que o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM[35] (2005), proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SNPM, trouxe um ponto destinado à educação não sexista, o qual tem como um de seus objetivos "garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza *estereótipos de gênero*, raça e etnia" (Brasil, 2005, p. 16)[36]; além de enfatizar o papel das escolas na visibilidade de mulheres enquanto sujeitas ativas na construção da história da humanidade. Em 2023, nos encontramos sobre jurisdição do III PNPM (2013-2015). Em linhas gerais, todas as três versões do documento defendem a proposta de uma educação não sexista. Contudo, apesar dos Planos, das Diretrizes e dos documentos legais frisarem a importância de discutir o respeito e as diversidades, o contexto atual é problemático, conforme evidenciado no

[34] Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
[35] O PNPM é um documento norteador que orienta a formulação e controle das políticas públicas para as mulheres.
[36] BRASIL, Plano Nacional de Política para as mulheres. Secretaria especial de política para as mulheres, Brasília – DF, 2005.

manifesto do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM (2015), o qual expressou preocupação com os grupos:

> [...] contrários à proposta que aparece nos respectivos Planos, de pensar uma educação comprometida com a diversidade de nosso povo, inclusiva, não discriminatória. E que reflita com o conjunto da escola as relações de gênero como instrumento para enfrentar às desigualdades entre homens e mulheres, o racismo e a transfobia (CNDM, 2015[37]).

Diante das problemáticas levantadas, encontramo-nos na produção de bell hooks (2020), pois, a autora pensa o feminismo enquanto uma proposta pedagógica, compreendendo que ensinar e aprender sobre o pensamento e a teoria feminista é algo que cabe a todos e todas.

Nesse sentido, no que se refere à educação, as *Pedagogias Feministas* são apresentadas como alternativa à uma educação-sexista. Afinal, nem todas as pedagogias são libertárias, mas as chamadas *Pedagogias Feministas* propõem uma educação libertadora, transformadora e têm o intuito de promover a conscientização de homens e de mulheres sobre as estruturas de opressão e, consequentemente, sobre as desigualdades (Silva; Freitas, 2018). Podemos pensar na aplicabilidade dessas pedagogias, pois partimos da premissa de que os papéis de gênero, assim como as opressões são ensinados e aprendidos de acordo com os padrões culturais de uma sociedade, podem ser transformados. Sendo assim, as *Pedagogias Feministas* são marcadas pela transgressão das formas tradicionais de ensino e do próprio conhecimento, conforme apontado por Silva (2005):

> A pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudesse formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. (Silva, 2005, p. 96)

Diante disso, refletir sobre as *Pedagogias Feministas* é pensar novas formas de compreender conteúdos, currículos, educação etc. (Silva; Freitas, 2018). Assim, a pedagogia feminista direcionou suas preocupações para o desenvolvimento de "novas formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais" (Silva, p. 96, 2022). Indo de encontro a essa perspectiva, concluímos o presente capítulo desejosos(as) por uma educação refletida por hooks (2017), que, ao referenciar-se em Paulo Freire, expressa a urgência de uma pedagogia transgressora, engajada, crítica, que repensa os modos de conhecimento e que se preocupa com diferentes problemas sociais.

---

[37] Manifesto do CNDM disponível em: https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/manifesto-publico-do-cndm-contra-a-retirada-da-palavra-genero-dos-planos-de-educacao/

4 HISTÓRIA E GÊNERO: NARRATIVAS DE UM PASSADO SILENCIADO

Como discutido anteriormente, o gênero não é constituído por meio de fatores naturais, mas é fruto de uma construção social/cultural. Dito isto, reiteramos, baseando-nos em Guacira Louro (1996), que os "processos de construção do masculino e feminino passam por uma construção ou formação histórica [...]" (Louro, 1996, p. 9). Assim, tomando como referência tal afirmação, podemos concluir que a História influenciou, imensamente, para produção das diferenças baseadas nos sexos (Louro, 1996).

Desse modo, pensando no mais significativo para análise do nosso objeto – o protagonismo de mulheres na História no âmbito curricular –, apresentamos, brevemente, neste capítulo, as discussões de historiadoras que analisam as raízes do apagamento histórico de mulheres.

4.1 Onde estão as mulheres na História?

> *"Cabe às mulheres mexer em feridas profundas e fazer sangrar o corpo dessa história consagrada" (Sousa, 2016, p. 11)*

"*Onde estão as mulheres na História*?" Essa é uma das questões que circundam a construção desta pesquisa, pois buscamos compreender quais visões de mundo são construídas nos espaços de formação inicial de professores(as) e quem é visto(a) enquanto sujeito(a) histórico(a). Para discorrer sobre essa temática, faz-se necessário falar de relações de poder, visto que o apagamento histórico de determinados grupos na memória coletiva[38] é um processo fruto dessas relações, uma vez que envolve uma seleção. Afinal, na seleção dos eventos que seriam registrados e interpretados, os homens evidenciaram o que haviam feito e negligenciaram/ignoraram o que as mulheres vivenciaram (Lerner, 2019).

Dito isso, no livro "O perigo de uma história única" (2009)[39], Chimamanda Adichie nos alerta sobre como estamos sujeitos(as) a reproduzir uma visão hegemônica de mundo por termos contato com uma única perspectiva de história ao longo da vida, no caso da análise de Adichie (2009), a europeia. Quando falamos em História das Mulheres, especialmente das afro-indígenas-latino-americanas, a análise de Adichie sobre a África também aplica-se, pois,

[38] Nos referimos à memória ancorados em Le Goff (1924) que a classifica enquanto propriedade de conservar determinadas informações.
[39] Adaptação da palestra disponível no link: <Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story | TED Talk>.

frequentemente, a História que temos acesso é aquela pautada nos "grandes feitos de homens", nos quais as mulheres aparecem a partir da visão deles ou enquanto coadjuvantes, uma história sexista. Afinal, o sexismo alcança várias dimensões, incluindo a forma como selecionamos o que vai ser contado e como serão construídas essas narrativas. Nesse sentido, além de termos contato com apenas um ponto de vista, "o registro gravado e interpretado da espécie humana é apenas um registro parcial, uma vez que omite o passado de metade dos seres humanos" (Lerner, 2019, p. 24).

Corroborando com este argumento, Michelle Perrot (2019) evidencia que é recente falarmos em mulheres na História. Nos círculos acadêmicos, esta produção dentro da historiografia ocorre entre os anos de 1970 e 1980, no mundo Ocidental – na Europa e nos Estados Unidos. O desenvolvimento desse campo acontece, paralelamente, ao "movimento das mulheres em direção à emancipação e à libertação" e "trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a dimensão sexuada da sociedade e da história" (Perrot, 2019, p. 15).

O movimento feminista da "Segunda Onda[40]", ao articular sua atuação prática com a teorização do mundo, impulsionou a institucionalização do campo que iremos chamar de *História das Mulheres*. Um dos grandes objetivos das estudiosas feministas foi tornar visível o que foi ocultado, pois a segregação social, cultural e política, na qual as mulheres foram conduzidas historicamente, tivera como uma das tantas consequências a invisibilidade da mulher enquanto sujeita histórica (Louro, 1997). Assim, essa produção histórica tornou-se um espaço de luta, visto que buscou identificar as raízes da opressão de gênero, uma vez que "a memória coletiva havia 'esquecido' as mulheres como agentes da história, e era preciso, particularmente nos anos 1970, mostrar suas lutas, suas resistências, vitórias desconhecidas, humilhações" (Silva, 2009, p. 148, grifo do autor) etc.

Conforme observado por Rachel Soihet e Suely Costa (2008), inicialmente, as mulheres aparecem enquanto "objeto" de estudo em várias áreas, não sendo abordadas em apenas um campo do conhecimento, mas adentram, por exemplo, na Filosofia, na História e na Sociologia e, mais recentemente, no campo da Educação, demonstrando a marca da interdisciplinaridade presente nesses estudos (Soihet; Costa, 2008). Ao abordar as relações entre os sexos, revisitaram-se problemas que ocorreram/ocorrem ao longo do tempo, como o trabalho, o poder, a violência, o social, o político etc., revelando uma imensidão de possibilidades de abordagens (Perrot, 2019).

[40] Compreende-se como Segunda Onda o movimento das mulheres que ocorreu entre os anos de 1960 a 1980.

Hoje, contamos com as produções de uma geração de pesquisadoras que abriram os caminhos para o estudo das mulheres, partindo da análise de "uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público" (Perrot, 2019, p. 15). Essas transformações abandonam a percepção de mulheres enquanto "vítimas da história" e passam a percebê-las enquanto participantes ativas nos processos históricos e, para isso, os estudos de gênero iniciados na França, nos anos de 1980, foram essenciais, por evidenciarem:

> Cada vez mais, a complexidade das relações de sexos, vistas nas interseções de outras relações sociais: não mais restrito à oposição homem *versus* mulher, nem tampouco às oposições de sexos e classes, como nas abordagens feministas de corte marxista, os estudos de gênero inauguram a chamada para revisões desse mesmo campo. (Soihet; Costa, 2008, p. 30)

A produção dos estudos de gênero "alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais" (Perrot, 2019, p. 16), revolucionando a maneira como se escreve a História. Assim, as amarras que nos prendiam às representações masculinas sobre o mundo passam a ser contestadas. Devido ao caminho trilhado pelas pesquisadoras, Soihet e Costa (2008) afirmam que não se trata mais de apenas inserir as mulheres enquanto "objetos" de estudo na História, mas torna-se imprescindível legitimar o que foi e tem sido feito para consolidar o campo de estudo da *História das Mulheres e das relações de Gênero*, fazendo uso de novas abordagens teórico-metodológicas para a compreensão de um passado que vai além da "história oficial".

A trajetória para o desenvolvimento da categoria de análise "gênero", na historiografia, foi marcada pela complexidade, a qual pode ser evidenciada quando percebemos que, no âmbito das Ciências Humanas, a História foi a área que adotou mais tardiamente "as mulheres" e "gênero" enquanto categorias (Soihet; Costa, 2008). A exclusão dessas categorias não pode ser explicada por um único fator, por isso, evidenciamos alguns pontos que contribuíram para o silenciamento de mulheres na historiografia, como exposto no **Quadro 05**:

Quadro 05 – Fatores que contribuíram para o silenciamento histórico de mulheres

Fator	Contribuição
O sujeito universal	O sujeito histórico é percebido a partir de um caráter universal que é representado pelos "homens", assim, compreendia-se que as mulheres são contempladas por esse sujeito (SOIHET; PEDRO, 2007);
O positivismo	Corrente historiográfica, predominante entre o século XIX e início do século XX, caracterizada pelo estudo do domínio público e da história política (SOIHET; PEDRO, 2007;

O silêncio das fontes	Poucos vestígios e fontes foram deixados pelas mulheres, pois o acesso à escrita foi tardio e as produções realizadas na esfera doméstica são mais descartadas (PERROT, 2019);
Representações masculinas	Muitos vestígios que abordam as mulheres foram feitos a partir da percepção masculina, logo, são carregados de estereótipos e problemáticas (PERROT, 2019);
Dados "universalizantes"	Muitos dados encontrados sobre o passado utilizam uma forma gramatical excludente, pois, quando utilizam o plural "*eles*", englobam "*elas*" e, quando trazem estatísticas, são assexuadas (PERROT, 2019).

Fonte: Produzido pela autora, a partir de Perrot (2019) e Soihet (2008) (2023).

Ademais, narrativas, imagens, mitos e metáforas foram reinterpretados, ao longo do tempo, de maneira que "prefigurou" a experiência feminina no passado (Lerner, 2019). Ao analisar fontes e vestígios, usamos como referência a ciência e os valores que nos cercam. "A abordagem que usamos na interpretação, nossa estrutura de conceitos, determina o resultado. Tal estrutura nunca é isenta de valores" (Lerner, 2019, p. 36). Assim, de acordo com Ana Maria Colling (2014), as representações que foram sendo criadas sobre as experiências femininas destinaram às mulheres determinados espaços na sociedade:

> [...] as representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a 'rainha do lar', digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada. [...] Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado e seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública. [...] Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara de demarcar a sua identidade. Como se a mistura de papéis sociais lhes retirasse o solo seguro. (Colling, 2014, p. 24).

Essas representações atravessaram tempos e espacialidades e, mesmo com a participação ativa das mulheres no passado, a criação das narrativas que ficou, por muito tempo, a cargo dos homens, negligenciou-as.

Os pontos discutidos até aqui contribuíram para o apagamento histórico das mulheres. Contudo, é sabido que o campo de estudos da *História das Mulheres* começa a desenvolver-se, inicialmente, na Europa e nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1960. Para tanto, alguns fatores ajudaram na "emergência do objeto 'mulher', nas Ciências Humanas em geral e na História em particular" (Perrot, 2019, p. 19, grifo do autor), podendo ser classificados entre políticos, sociais e acadêmicos.

Os **fatores políticos** estão ligados ao movimento das mulheres que se desenvolveu nos anos de 1970, através do anseio pela busca de "ancestrais e de legitimidade, por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis" (Perrot, 2019, p.20).

Quanto aos **fatores sociais**, Perrot (2019), em seus escritos, aponta que o nascimento da *História das Mulheres* também está atrelado à entrada de mulheres nas universidades. Enquanto estudantes universitárias, elas trazem novas perspectivas, novas temáticas e novos sujeitos para a análise histórica.

Por fim, os **fatores científicos** referem-se à crise dos sistemas de pensamento, ocorrida por volta dos anos de 1970. Inicialmente, a História, a partir da relação com a Antropologia, direciona seu olhar para a família e, consequentemente, coloca as mulheres como sujeitas históricas (Perrot, 2019).

Posteriormente, com Michael Foucault e seu trabalho envolvendo a sexualidade, as mulheres, mais uma vez, aparecem, pois amplia-se a visão de História, considerando as diversas esferas que constituem os indivíduos. Para isso, a *Nova História* (Escola dos Annales[41]) desempenhou um papel fundamental, assim como a História das Mentalidades e os Estudos Culturais, ao trazer o debate das práticas e significações em torno dos papéis de gênero.

Os fatores listados auxiliaram o advento de uma história que retira as mulheres do silêncio imposto ao longo do tempo, ao questionar a cronologia, os relatos e os marcos históricos masculinos e trazer para a análise a intervenção, a participação e a reação das mulheres no campo social, político, econômico e cultural.

Como dito, todos os acontecimentos repercutem, produzem e transformam as relações de gênero. No entanto, não podemos resumir essas relações à uma única explicação, invariante e universal. Sendo assim, a *História das Mulheres*, a qual nos referimos até aqui, desenvolveu-se no Ocidente, não sendo similar em outras espacialidades, como na América Latina e em outras regiões fora do Norte Global.

Na América Latina, o campo consolida-se na historiografia a partir dos anos de 1980; enquanto na África e na Ásia isto ocorre tardiamente. As referidas regiões foram marcadas pelo imperialismo europeu e norte-americano, bem como por conturbados processos políticos, fatores que nos possibilitam compreender o porquê desses estudos terem sido desenvolvidos primeiro no Ocidente. No Brasil, a primeira edição da Revista Brasileira de História, dedicada unicamente a categoria "mulher", foi publicada apenas em 1989, intitulada "A mulher no espaço público" (SOIHET; PEDRO, 2008).

Após a tradução do ensaio de Joan Scoot, em 1990, para o português, pesquisadoras passaram a utilizar a categoria "gênero" como ferramenta analítica da pesquisa histórica, como

[41] Núcleo constituído por Marc Bloch e Lucien Febvre em torno da Revista dos Annales.

também a organizar-se em Grupos de Trabalho – GT[42], ocorrendo, paralelamente, avanços quanto ao número de revistas e dossiês especializados em *História das Mulheres*[43] (Soihet; Costa, 2008). Esse movimento é muito importante, pois teorizar a experiência feminina no Brasil é diferente, visto que a existência das mulheres, aqui, é atravessada por distintas opressões, como a raça e a classe, que influenciam como as mulheres foram e são posicionadas na sociedade e na História.

Como será a escrita da História quando o guarda-chuva da dominação masculina for eliminado? A História Oficial será subvertida e trocaremos a ordem pelo caos? (Lerner, 2019). Embora não podermos responder estas questões, salientamos a importância dos currículos de formação de professores(as) de História promoverem tais reflexões, com o intuito de incitar consciências históricas atentas às desigualdades de gênero presentes não só na sociedade, como também na própria escrita da História.

[42] Como o "*Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero*[42]" (2001) e o GT de Gênero da Associação Nacional de História Oral (2002) (Soihet; Costa, 2007).

[43] Como "os periódicos Revista Estudos Feministas, Espaço Feminino e Gênero; mas também em revistas que não são dedicadas a esses temas, como a Revista Esboços, a Revista ArtCultura, a Revista Fronteiras e, agora, a Revista Brasileira de História" (Soihet; Costa, 2008, p. 284).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Fundamentadas em Maria Cecília Minayo (2009), pensamos que o método, enquanto caminho percorrido pelo(a) pesquisador(a), auxilia-o(a) no levantamento, no tratamento e na análise dos dados obtidos, com o objetivo de compreender as problemáticas levantadas inicialmente.

Compreendendo que existem diferentes possibilidades metodológicas, apresentamos e justificamos neste capítulo nossas escolhas quanto a abordagem, as técnicas e aos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo. Assim como, evidenciamos e esclarecemos nossas delimitações quanto aos sujeitos(as) da pesquisa e nosso campo de estudo (Minayo, 2009).

Para tal, dividimos este capítulo da seguinte forma: (5.1) Abordagem, tipo e natureza de pesquisa, tópico onde fundamentamos nossas escolhas em concepções teóricas; (5.2) campo de investigação, neste momento, justificamos a escolha do nosso campo de estudo; (5.3) os instrumentos de coleta de dados, parte do texto onde discutimos nossos instrumentos em conformidade com nossos objetivos – geral e específicos –; (5.4) os(as) sujeitos(as) da pesquisa, tópico destinado a compreender os aspectos que caracterizam os(as) participantes da pesquisa; (5.5) e por fim, apresentamos os caminhos que fundamentaram a análise dos dados a partir da *Análise de Conteúdo* proposta por Bardin (1997).

5.1 Abordagem, tipo e natureza da pesquisa

A TRS, enquanto nosso aparato teórico, oferece um instrumental que não privilegia nenhum método ou técnica em especial, abrindo um leque de possibilidades para cercarmos e analisarmos nosso objeto. Contudo, a adoção das chamadas “teorias complementares, resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral [...] não se vincula a ela própria a nenhum” (Sá, 1998, p. 80). Logo, para acessarmos as RS, é necessário traçar um percurso metodológico que permita-nos alcançá-las.

Dito isso, para a compreensão das RS compartilhadas pelos(as) graduados(as) em História pela UFPE, considerando-as enquanto conhecimento do senso comum formado no seio das interações sociais, optamos por desenvolver uma pesquisa ancorada nos ditames da **abordagem qualitativa**. Afinal, diante dos objetivos traçados e com o intuito de compreender também nosso objeto de representação, não nos preocupamos com generalizações, mas com aspectos significativos desse fenômeno, privilegiando o olhar, a perspectiva e os significados compartilhados pelos(as) sujeitos implicados(as) (Minayo, 2009).

Dentro da pesquisa social, a preocupação com os significados levou a ampliação do número de pesquisas com enfoque qualitativo. Acreditamos que esse crescimento está associado ao fato de que complexos fenômenos sociais nem sempre podem ser mensurados (Minayo, 2009). Levando em consideração que a pesquisa qualitativa privilegia o universo dos significados, crenças, valores, atitudes, subjetividades, pesquisas que têm como objeto o ser humano e suas relações, estão se direcionando para esse tipo de abordagem (Minayo, 2009). Dessa forma, ao buscar identificar '*como pensam*' e refletir o '*porque pensam*' os(as) licenciados(as) em história sobre as mulheres na história como sujeitas históricas, nos leva a um olhar qualitativo sobre as subjetividades expressas pelos(as) participantes do estudo.

Somado a isso, a nossa investigação ancora-se também nos *estudos relacionais* de gênero, pois, partimos do pressuposto que as diferenças entre "homens" e "mulheres" dão-se por meio das práticas sociais, considerando que estas relações "sejam tecidas na cultura e pela cultura, aqui compreendida como espaço de tensões, de lutas e disputas" (Freire, 2010, p. 99). Tal concepção também nos leva à abordagem qualitativa, considerando a importância de compreender os contextos que constroem as RS e os significados transmitidos pelos(as) sujeitos(as).

Além disso, a partir da perspectiva de currículo no qual nos fundamentamos, as *Teorias Críticas*, conceituamos o currículo enquanto um artefato cultural que atua na formação das percepções de gênero e na forma como os(as) professores(as) atuam e refletem sobre o mundo, não sendo um documento neutro, reflete as diferentes relações de poder presentes na sociedade, favorecendo também o uso da abordagem qualitativa, pois, esta:

> Se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2013, p. 57).

Desse modo, quanto a sua natureza, a adoção da TRS como aporte teórico se deu por meio de sua vinculação com os estudos de gênero e do currículo, perspectivas teóricas que se aproximam das pesquisas com enfoque qualitativo. Isso posto, quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é do tipo **qualitativa exploratória**, dado que os objetivos traçados nos exige uma série de informações sobre a temática estudada. Ademais, esse modelo de estudo pretende proporcionar maior familiaridade com questões que envolvem o contexto dos(as) licenciados(as) de maneira que possamos identificar elementos que auxiliaram na construção das suas RS.

5.2 Campo de investigação

A delimitação do campo de investigação deu-se por meio da construção do objeto de estudo e do **problema** da pesquisa: como as mulheres, enquanto sujeitas históricas, são evidenciadas ou negligenciadas na Licenciatura em História da UFPE? Partindo dessa questão, buscamos entender como a formação de professores(as) de História, em Pernambuco, tem abordado as mulheres enquanto protagonistas históricas em seus currículos prescritos e praticados. Pensando nisso, adotamos como campo de investigação, uma das principais Instituições de Ensino Superior Federais presente no estado a: **Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**.

Compreendendo a dificuldade da análise, no tempo institucional do Mestrado, de um campo de investigação amplo, adotamos a posição de focar nossos estudos no curso de Licenciatura em História da UFPE, pois, além das qualidades e competências de uma pesquisa qualitativa descritas no tópico anterior, a capacidade de fazer pesquisa qualitativa inclui equiparar-se para gerenciar o tempo destinado à coleta e à análise dos dados (Yin, 2016). Assim, ao final do período exploratório, ao seguir uma lógica que envolveu "ligações entre as questões de pesquisa, os dados a serem coletados, as estratégias para analisar os dados" (Yin, 2016, p.68) e o nosso tempo institucional, optamos por direcionar nossos estudos à referida Universidade.

Dessa maneira, usando como critério o que seria importante para responder nossas questões iniciais, partindo da compreensão de que a UFPE desempenha um importante papel no estado enquanto uma instituição de referência no ensino, na pesquisa e na extensão e levando em consideração a delimitação enquanto um projeto "lógico", a escolhemos enquanto campo de estudo.

Sobre a UFPE, a instituição iniciou suas atividades em agosto de 1946, através do decreto nº 9.338/46, de 20 de junho do mesmo ano. Entretanto, apenas em 1965, passou a integrar o Sistema Federal de Educação do país. Entre os 106 cursos de graduação em funcionamento na instituição, está o curso de **Licenciatura em História**.

O curso de História é ofertado pela UFPE desde 1946, ele "foi reconhecido através da Lei Federal de nº 1254 de 04/12 do mesmo ano" (PPC, 2015, p. 06). Inicialmente, a História estava vinculada ao Curso de Geografia, modelo que permaneceu até os anos de 1958. Contudo, a partir da reestruturação universitária que marcou os anos de 1967, o Curso de História sofreu alterações: "o Curso de História da Faculdade de Filosofia do Recife fundiu-se com a Divisão de Métodos e Pesquisa Histórica do Instituto de Ciência do Homem vindo a formar o atual Departamento de História" (PPC, 2015, p. 06).

Já em 1991, partindo da compreensão que o currículo do curso poderia ser melhorado, foi feita uma reforma curricular parcial. Nesse momento, o currículo passou a enfatizar o "conhecimento da **História Regional**, seguindo uma tendência historiográfica que se verificava nacionalmente" (PPC, 2015, p. 07, grifo nosso). Assim, foi inserido o componente curricular "História de Pernambuco", buscando ampliar a formação de profissionais que conhecem a história do estado que estão inseridos. Entretanto, essa matriz curricular era compartilhada pela Licenciatura e Bacharelado, pois, manteve-se a estrutura original do Curso que oportunizava formação nas duas habilitações ao mesmo tempo, modelo que permaneceu até a reforma curricular de 2013, que separou as duas formações (PPC, 2015).

Segundo dados disponibilizados no site da Universidade, o estado de Pernambuco conta com, aproximadamente, doze cursos de História, mas apenas a UFPE o oferece em duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado. Além disso, pensando na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o Curso de História conta com laboratórios que propiciam o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, como:

> [...] Os Laboratórios de Informática, o de Pesquisa e Ensino de História (LAPEH), oriundo da antiga Divisão de Pesquisa Histórica, o Laboratório de História Oral e Imagem (LAHOI), o Laboratório de Arqueologia Histórica e o Laboratório de Memória e História. Também foram firmados convênios com empresas públicas e particulares que têm favorecido a atuação dos alunos em estágios extracurriculares com fins profissionalizantes, que extrapolam os campos tradicionalmente abertos ao historiador. (PPC, 2015, p. 07)

Após a divisão do curso, a Licenciatura em História, a partir de 2015, já contava com um corpo discente composto por mais de 300 pessoas e funcionando em dois turnos (tarde e noite). Assim, ao longo da sua história, o curso tem exercido uma notória projeção a nível nacional, constatamos tal afirmativa ao buscarmos em sites especializados em vestibulares e, neles, o curso de Licenciatura em História da UFPE aparece entre os doze melhores do país[44].

Dessa forma, compreendemos a importância de adotarmos este campo de análise, pois, podemos, a partir dele, ter uma dimensão de como as mulheres são apresentadas na formação inicial de professores(as) em uma das instituições de referência no estado de Pernambuco e no Brasil.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

[44] Fontes: Mundo do vestibular; Guia do Estudante; Beduka; e, Folha Uol.

Ao adotarmos a TRS como aporte teórico, faz-se necessário escolher procedimentos metodológicos que nos auxiliem acessar às produções simbólicas dos(as) sujeitos(as) investigados(as). Com isso, para nosso estudo, compreendemos a importância de adotarmos múltiplos instrumentos de coleta de dados, uma vez que as RS são forjadas por/em variados meios nos quais os(as) sujeitos(as) circulam. Ademais, reafirmamos a importância da escolha dos procedimentos metodológicos estarem em conformidade com os objetivos – geral e específicos – traçados inicialmente, a fim de identificar e apreender as RS compartilhadas pelos(as) graduados(as). Dessa forma, para facilitar a organização dos instrumentos, construímos o **Quadro 06**:

Quadro 06 – Instrumentos de coleta de dados segundo os objetivos específicos do estudo

Objetivo específico	Instrumento de coleta de dados
(a) analisar o currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE, a fim identificar como as questões de gênero são abordadas nele;	• Perfil Curricular 1113-1 (2013); • PPC (2015);
(b) Identificar como os(as) licenciados(as) percebem as questões de gênero no currículo prescrito e praticado da formação inicial;	• Questionário semiaberto;
(c) Apreender as representações sociais de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) do curso;	• Questionário semiaberto.

Fonte: A autora (2023)

Organizamos os instrumentos de coleta de dados em etapas para que um pudesse complementar o outro. Sendo assim, a **primeira etapa** foi a análise documental do Perfil Curricular 1113 – 1 e do Projeto Pedagógico de Curso – 2015. Dessa forma, pudemos identificar os elementos que compõe o currículo prescrito da Licenciatura em História e buscar respostas para as perguntas previamente formuladas sobre os referidos documentos (objetivo específico **(a)**).

Enquanto isso, a **segunda etapa** foi a realização do questionário semiaberto com 59 participantes afim de atingir os objetivos específicos **(b)** e **(c)**. Nesse momento, traçamos o perfil dos(as) participantes do estudo, através do questionário-perfil, e obtivemos respostas

Quadro 07 – Etapas de coleta de dados

Etapas da coleta de dados	
Primeira etapa – Análise documental – Perfil Curricular 1113 – 1 e PPC (2015)	Identificar como as questões de gênero são abordadas no currículo da UFPE
Segunda etapa – Questionário semiaberto – 51 licenciados(as)	Identificar como os(as) egressos(as) percebem as questões de gênero no currículo da licenciatura; Apreender as RS de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) eles(as).

acerca das concepções de currículo, história e sobre as experiências pessoais dos(as) sujeitos(as) na formação inicial quanto às questões de gênero. Assim, a partir dos dados recolhidos, construímos nosso *corpus de análise* (**Quadro 07**):

Fonte: A autora (2023)

A partir do **Quadro 07** tentamos ilustrar como desenhamos a pesquisa visando atingir nosso objetivo geral – analisar as representações sociais *de* mulheres enquanto sujeitas históricas, compartilhadas *por licenciados(as) em História*, a partir de 2013, pela UFPE. Dito isso, de maneira que possamos justificar nossas escolhas, detalhamos a seguir, resumidamente, os instrumentos escolhidos:

- **Análise Documental:**

Documento não foi conceituado de maneira igual ao longo do tempo, por isso, torna-se necessário esclarecer a concepção na qual esta pesquisa ancora-se. No século XIX, o paradigma positivista era predominante, dentro dessa perspectiva, os documentos cabíveis de serem analisados eram apenas os documentos escritos que foram produzidos por uma fonte oficial. Contudo, tal concepção foi superada no século XX com a *Escola dos Annales*, pois, para os(as) teóricos(as) dessa corrente, o "documento" era pensado como diferentes materiais produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo que oferece informações, enquanto fonte, sobre determinados assuntos (Farias, 2019).

Podemos destacar, como outra diferença entre os paradigmas supracitados, a preocupação do viés positivista com a neutralidade do(a) pesquisador(a) na análise, como se os documentos "falassem por si só". Enquanto que, para a *Escola dos Annales*, o(a) pesquisador(a), como ser social, expressa na análise a sua subjetividade, pois, perguntas são feitas ao documento e uma fundamentação teórica auxilia-o(a) na busca de respostas. A partir dessa lógica, apresentada por Menga Ludke e Marli André (2018), a análise documental consiste em "identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse" do(a) pesquisador(a) (Ludke; André, 2018, p. 45) e por isso, podemos dizer que ela caracteriza-se como um "procedimento metodológico que está impregnado de aspectos metodológicos e analíticos" (Farias, 2019, p. 103).

Dito isso, de maneira geral, podemos afirmar que a pesquisa documental recorre a fontes que ainda não passaram por uma análise, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, documentos oficiais, etc. Dessa forma, consideramos documentos todos os **materiais** que

possam ser utilizados como fonte de informação, não somente os textos escritos, nem tão pouco limita-se aos textos oficiais.

A escolha dos documentos é uma etapa fundamental da pesquisa, pois, delimita os aspectos que serão investigados:

> O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

No caso desta pesquisa, os documentos selecionados como fonte de informação foram: (i) a Matriz curricular referente ao **perfil 1113-1** da Licenciatura em História da UFPE, vigente a partir de 2013; (ii) Assim como, o **Programa Pedagógico do Curso** – PPC da Licenciatura em História referente ao perfil curricular 1113-1, que entrou em vigor em 2015.

Selecionamos tais documentos considerando-os enquanto importantes orientadores da formação de professores(as) de História da UFPE. Além disso, quanto a sua natureza, os documentos são projetos pedagógicos que expressam concepções e podemos, através deles, observar como o Curso de Licenciatura em História compreende a formação docente, quais aspectos são evidenciados ou negligenciados na formação, os suportes legais que orientam o curso, como as mulheres e as questões de gênero são abordadas no âmbito curricular, etc.

Ademais, nesses documentos constam também "a natureza do curso, o regime escolar, o tempo curricular, a carga horária, os objetivos do curso, os componentes curriculares, o perfil do profissional que se deseja formar, dentre outras informações de cunho pedagógico e técnico-administrativo" (Farias, 2019, p. 105). O **Quadro 08** evidencia os documentos utilizados, onde podemos localizá-los, assim como, os pontos que foram observados por nós:

Quadro 08 – Organização da análise documental

Documento	Início de vigência	Disponível em	Informações analisadas
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – PPC	2015	**Site oficial da UFPE**: https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch	Os dados de identificação do curso; objetivos do curso; perfil profissional que almeja-se; a metodologia aplicada; as competências, atitudes e habilidades; o sistema de avaliação; a estrutura e organização curricular; o quadro curricular; as atividades complementares; conteúdos programáticos; Dispositivos legais e normativos.
Perfil Curricular – 1113-1	2013	**Site oficial da UFPE**: https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch	Carga horária do curso; os componentes curriculares obrigatórios e eletivos; as ementas das disciplinas;

Fonte: Produzido pela autora a partir dos documentos analisados (2023)

Dito isso, reunimos tais documentos com o intuito de compreender o contexto curricular que atravessa a formação inicial dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, de maneira que possamos entender como as questões de gênero são abordadas nesse âmbito. Assim, os documentos constituíram-se enquanto uma fonte importante e por meio deles, retiramos evidências que fundamentaram nosso trabalho (Ludke; André, 2018). Para isso, partindo da **Análise de Conteúdo**[45], construímos categorias que dialogam com o nosso objeto e objetivos da pesquisa.

Através dos documentos analisados, observamos como as mulheres são apresentadas enquanto sujeitas históricas no currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE. Ademais, compreendemos que foi imprescindível fazer a análise documental antes da realização dos questionários semiabertos, pois, foi possível traçar previamente o cenário de como as discussões em torno da participação feminina na história são abordadas no currículo oficial da Licenciatura cursada pelos(as) sujeitos(as) em questão.

- **<u>Questionário semiaberto:</u>**

De acordo com Antônio Gil (1999, p. 128)[46], o questionário pode ser definido nos seguintes termos: "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc".

Através do **questionário semiaberto**, atingimos um número significativo de sujeitos(as) – 59 pessoas – e, por ser padronizado, auxiliou no processo de análise dos dados. Dito isso, hoje, cada vez mais, temos acesso a ferramentas que auxiliam o(a) pesquisador(a) a desenvolver questionários *online*, como, por exemplo, o "Google formulários", que utilizamos com perguntas abertas e fechadas. Salientamos, embasados(as) em Hulley (*et al*, 2015)[47], que, mesmo com a transferência dos questionários físicos para o meio virtual, os princípios que norteiam a construção desta ferramenta são os mesmos, como: a fidedignidade, a validade e a objetividade.

Destacamos a necessidade de aplicar o questionário para podermos traçar o perfil dos(as) participantes no que concerne as/os: dados pessoais, informações gerais sobre a formação e o

[45] Neste tópico discutimos apenas a análise documental, pois, no próximo nos aprofundamos na análise dos questionários.
[46] GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
[47] HULLEY, S. B. *et al*. **Delineando a pesquisa clínica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

perfil socioeconômico. Além de nos auxiliar na construção do nosso roteiro de entrevista, deixando para esse último momento questões que não conseguimos cercar com os questionários (o questionário encontra-se no *Apêndice A)*.

Dessa forma, estruturamos nosso questionário em **três partes**: (i) informações pessoais, profissionais e sobre a formação dos(as) sujeitos; (ii) na segunda parte, abordamos questões sobre a concepção de História dos(as) respondentes; (iii) por fim, trouxemos questões sobre a participação feminina na história, concepções sobre a articulação do debate de gênero no âmbito da formação de professores(as) na UFPE, etc. A primeira etapa do questionário é essencial, "porque num estudo de representações sociais poderá indicar as relações entre as RS da/o participante e suas próprias características individuais, contribuindo para entender o contexto em que está inserido a/o [...]" (Santos, 2019, p. 179).

5.4 Os(as) Participantes da Pesquisa

Tendo em vista o que poderia ser mais significativo para o estudo do nosso objeto, priorizamos a seleção de **licenciados(as) em História a partir de 2013** pela UFPE. Para isso, não estabelecemos critérios quanto a gênero e a idade, pois, acreditamos que seja importante garantir a heterogeneidade da pesquisa, de maneira que possamos identificar as diferentes influências que contribuem para a formação das RS compartilhadas por diferentes perfis de graduados(as). Além disso, como dito anteriormente, não tivemos a pretensão de alcançar um número exorbitante de sujeitos(as), afinal, compreende-se que não é nosso papel traçar generalizações, mas, extrair as significações que os(as) sujeitos(as) expressam.

Dessa forma, nosso estudo contou com a participação de 51 pessoas que foram selecionadas a partir de um critério: serem formados(as) ou recém-formados(as) no curso de Licenciatura em História ofertado pela UFPE a partir de 2013. Nosso recorte temporal baseou-se no Perfil Curricular 1113–1 que foi analisado por nós e está vigente desde 2013 até os dias atuais, escolhemos este documento, pois, a partir dele, a Licenciatura tornou-se um curso separado do Bacharelado.

Dessa maneira, contatamos **59 pessoas** utilizando meios digitais e por meio da busca do tipo *bola de neve*, assim: (1) publicamos textos explicativos em grupos da universidade em redes sociais; (2) compartilhamos os questionários por aplicativos de mensagens e *e-mail*; (3) conversamos com docentes do departamento de História e de Educação; (4) pedimos o auxílio da coordenação da Licenciatura em História da UFPE para dialogar com recém formados(as); (5) e, por meio da nossa rede de sociabilidade, enquanto ex-aluna do departamento de História

e professora atuante no mercado de trabalho, pudemos dialogar com licenciados(as) que, como "*sementes*", indicaram outros(as) sujeitos(as), através da busca por *bola de neve*, definida por Juliana Vinuto (2014), como "uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência" (Vinuto, 2014, p. 203).

Contudo, dos 59 participantes, seguindo os critérios estabelecidos, alguns(mas) sujeitos(as) não puderam continuar nos auxiliando no estudo, porque, cursaram a licenciatura a partir do Perfil Curricular 1112-1, conforme evidenciado no **Quadro 09:**

Quadro 09 – Sujeitos(as) contatados(as) que estão fora do critério temporal

Nome	Idade	Início e fim da Graduação
Licenciada 52	Entre 34 – 41	2004 – 2008
Licenciado 53	Entre 34 – 41	2006 – 2010
Licenciada 54	Entre 34 – 41	2003 – 2007
Licenciado 55	Entre 34 – 41	2006 – 2011
Licenciada 56	Entre 34 – 41	2007 – 2011
Licenciada 57	Entre 34 – 41	2007 – 2012
Licenciada 58	Entre 34 – 41	2007 – 2011
Licenciado 59	Entre 34 – 41	2003 – 2008

Fonte: Produzida pela autora a partir dos questionários coletados (2023)

Desse modo, houve uma diminuição de 08 participantes, entretanto, não enxergamos prejuízos para nosso estudo, dado que a delimitação foi necessária para acompanhar outros instrumentos de coleta de dados. Além disso, nos referenciando em Yin (2016), podemos afirmar que ao optarmos pela abordagem qualitativa, preocupamo-nos em estudar os significados, representar opiniões e perspectivas das pessoas abrangendo as condições contextuais as quais esse(as) sujeitos estão imersos(as). Para isso, abra-se mão de preocupações em torno do número de sujeito(as) e volta-se para os sentidos compartilhados por eles(as) sobre nosso objeto de estudo e de representação.

Os dados fornecidos por meio do *questionário-perfil* evidenciaram que quanto a **identificação de gênero**, 33 se identificam com o gênero masculino, representando aproximadamente 64,69% dos(as) sujeitos(as) da pesquisa. Enquanto as que se identificam com o gênero feminino representam 35,28% dos(as) participantes do estudo, com o total de 18 pessoas. Dessa forma, o estudo contou com uma maior representatividade de homens. É importante contarmos com a participação de pessoas que se identificam enquanto "*mulheres*" ou "*homens*", pois, estes(as) serão os(as) profissionais atuantes nas salas de aula e, independentemente do gênero com qual se identificam, podem perpetuar ou questionar as problemáticas presentes na sociedade.

Por isso, não limitamos nosso estudo a um gênero em específico, contudo, apesar de ter em nosso *questionário-perfil* a opção "outros", nenhum(a) dos(as) participantes informou possuir outras identidades de gênero além das descritas na **Tabela 01**:

Tabela 01 – Dados gerais dos(as) sujeitos(as) da pesquisa

Gênero	Faixa etária	Número de participantes	Porcentagem por gênero e faixa etária	Porcentagem por gênero
Masculino	**18 – 25**	6	11,76%	Aproximadamente 64,69%
	26 – 33	25	49,01%	
	34 – 41	2	3,92%	
Feminino	**18 – 25**	8	15,68%	Aproximadamente 35,28%
	26 – 33	10	19,6%	
	34 – 41	0	0%	

Fonte: A autora (2023)

Quanto a **faixa etária**, entre os(as) 51 participantes deste estudo, 35 sujeitos(as) têm entre 26 a 33 anos; 14 estão na faixa etária de 18 a 25 anos; e 2 estão entre 34 a 41 anos. Percebemos que os(as) sujeitos(as) representam um grupo bastante jovem que concluiu a Licenciatura no recorte do estudo.

Ademais, acrescentamos que os(as) participantes estão em momentos variados quanto à **formação**: (i) a maior parte dos(as) participantes, 38 pessoas, possui apenas a graduação, representando 74,5% do total; (ii) em seguida, com 8 pessoas, representando 15,7%, estão os(as) sujeitos(as) que já concluíram algum Mestrado; (iii) enquanto isso, contamos com 5 pessoas que afirmaram ter concluído uma especialização, representando 9,8% dos(as) participantes; (iv) e, quanto ao doutorado, nenhum(a) participante concluiu esse nível de formação, contudo, não anula a possibilidade de ter, entre os(as) respondentes, pós-graduandos(as) no Mestrado ou Doutorado que ainda não concluíram a formação –, (dados descritos na **Tabela 02**).

Tabela 02 – Níveis de formação dos(as) licenciados(as)

Nível de formação	Número de sujeitos(as)	Porcentagem
Graduação	38	74,5%
Especialização	5	9,8%
Mestrado	8	15,7%
Doutorado	0	0%

Fonte: A autora (2023)

No que se refere à **atuação profissional**, a maior parte dos(as) participantes não atua no campo educacional, representando 52,94% do total de participantes. Enquanto os que atuam na educação, a maior parte trabalha na rede privada de ensino em Pernambuco em turmas do Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e cursos preparatórios, representando 23,52% dos(as) sujeitos(as). Os(as) que trabalham na rede pública de ensino representam 15,68% dos(as) participantes e alguns(mas) não informaram a rede de ensino que atuam profissionalmente, mas, destacaram que estão inseridos no campo educacional, conforme apresentamos na **Tabela 03**:

Tabela 03: Atuação profissional dos(as) licenciados(as)

Atuação profissional	Nº de sujeitos(as)	Porcentagem
Não trabalham no campo educacional	27	52,94%
Atuam no Ensino Básico da rede privada	12	23,52%
Atuam no Ensino Básico da rede pública	8	15,68%
Atuam no Ensino Básico, mas não informou a rede de ensino	4	7,84%

Fonte: A autora (2023)

Para além do quadro acima, evidenciamos que a dificuldade de inserir os(as) recém formados(as) em suas áreas de formação é uma realidade compartilhada por diferentes graduados(as) no Brasil. Sobre isso, em 2014, em entrevista para o G1[48], o professor da Universidade de São Paulo – USP, Hélio Zylberstajn, indicou que a problemática em questão não indica apenas um teor econômico, pois, somado a esse fator, estão questões sociais e políticas. O pesquisador identificou também que os(as) jovens ao concentrarem-se em poucos cursos não conseguem ser absorvidos em suas respectivas áreas de formação.

Ademais, em 2018, o Instituto Ipsos para o Grupo Santander[49], ao escutar 850 estudantes e professores(as) no Brasil, observou que, após concluir o curso superior, os(as) recém-formados(as) enfrentam dificuldade para encontrar emprego em suas respectivas áreas de formação. No caso da Educação, mesmo sendo uma área que continua contratando, os salários baixos e a desvalorização profissional não estimulam a escolha pela continuidade nesta área. Além disso, em 2021, em detrimento dos impactados da pandemia do vírus Covid-19, aprofundou-se a problemática e apenas 14,8% dos jovens recém formados(as) entre os anos de pandemia (2019 – 2021), conseguiram emprego em suas áreas, sendo a Educação um dos

[48] Disponível em: > https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/11/diploma-inutil-por-que-tantos-brasileiros-nao-conseguem-trabalho-em-suas-areas.html< Acesso: 01 de abril de 2023.

[49] Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2018/06/17/interna-trabalhoeformacao-2019,689082/apos-sair-da-faculdade-recem-formados-enfrentam-desemprego-e-subempre.shtml> Acesso: 01 de abril de 2023.

setores impactos por esse contexto[50]. Apresentamos tais discussões para contextualizar os dados apresentados na **Tabela 03**.

Para mais, no que diz respeito ao período de início e conclusão da Licenciatura em História, a maioria dos(as) graduados(as) participantes do estudo iniciou o curso em 2014 e concluiu em 2018. Ademais, a maior parte dos(as) participantes levaram entre 4 a 5 anos para concluir o curso. Quando observamos os casos em que houve atraso na conclusão, ficou evidente que a pandemia trouxe impactos, pois, os(as) que levaram entre 6, 7 e 8 anos para concluir a licenciatura estavam na universidade entre os anos de ensino remoto na universidade, conforme evidenciado na **Quadro 10**:

Quadro 10: Período de início e conclusão da licenciatura em História dos(as) participantes

Ano de início	Ano de conclusão	Duração da Licenciatura	Frequência
2013	2018	5 anos	2
	2021	8 anos	1
2014	2018	4 anos	9
	2019	5 anos	6
	2021	7 anos	2
	2022	8 anos	1
2015	2019	4 anos	2
	2020	5 anos	4
	2021	6 anos	1
	2023	8 anos	1
2016	2020	4 anos	2
	2021	5 anos	2
2017	2021	4 anos	1
	2022	5 anos	1
	2023	6 anos	2
2018	2022	4 anos	2
Apresentou dados incompletos[51]	-	-	12

Fonte: A autora (2023)

Do total de participantes, 12 pessoas informaram dados incompletos quanto à conclusão do curso, pois, indicaram apenas o ano de início da graduação ou apenas o ano/tempo de conclusão. Entretanto, por estarem dentro do Perfil Curricular 1113-1 e tendo concluído a licenciatura – os dois critérios que utilizamos, consideramos os dados fornecidos por eles(as).

Dito isso, usando como referência os estudos de Lerner (2019), compreendemos que a imagem do que é ser mulher na sociedade Ocidental também foi criada por meio das instituições religiosas. Partindo dessa premissa, perguntamos aos(as) participantes se eles(as) são adeptos de alguma religião visando identificar diferentes influências sobre as RS compartilhadas

[50] Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/economia/apenas-14-8-dos-jovens-recem-formados-conseguem-vaga-na-area-de-formac-o-1.1992> Acesso: 01 de abril de 2023.
[51] Esses(as) participantes apresentaram apenas o ano de início da graduação.

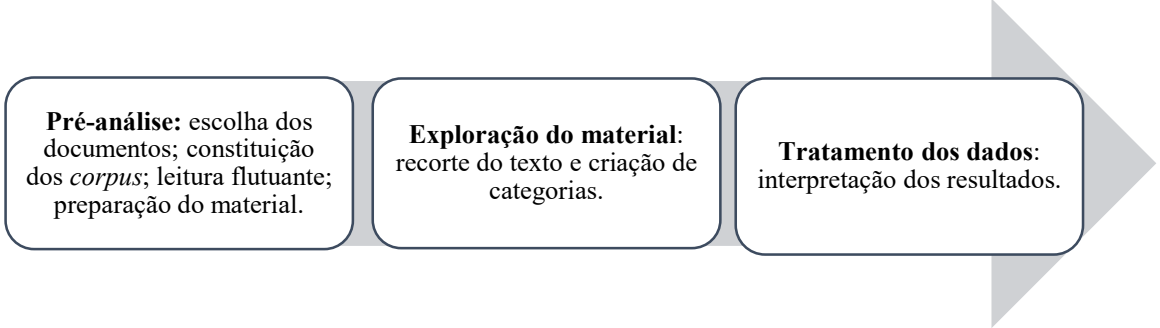
pelos(as) licenciados(as) sobre as mulheres enquanto protagonistas históricas. A partir de tal questionamento, observamos que a maior parte dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, 35 pessoas, não possui religião. Dentre os(as) que afirmaram seguir alguma religião estão: 8 católicos(as); 2 protestantes; 2 seguem religiões de matriz africana; 1 apresentou-se enquanto budista; 1 agnóstico(a); e, por fim, 1 afirmou seguir os preceitos do espiritismo.

5.5 Caminhos da Análise de Conteúdo desenvolvida

Para análise dos dados, nos ancoramos na Análise de Conteúdo, em especial, **a análise categorial temática** conforme preconiza Laurence Bardin (1977). A autora define a análise categorial temática como sendo uma importante ferramenta de análise devido à sua eficácia e rapidez ao trabalhar com discursos diretos e simples. O ponto de partida desse tipo de análise é **a mensagem**. Através da análise de conteúdo, o(a) pesquisador(a) tem a possibilidade de interpretá-la ou descrevê-la, seja ela mensagem verbal ou não verbal. Dito isso, nesse tipo de análise é indispensável a compreensão de que toda mensagem é carregada de símbolos e contexto, expressões verbais repletas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e que são historicamente mutáveis (Minayo, 2009).

Como apresentado no tópico anterior, nossos dados foram obtidos por meio de questionários semiabertos e da análise documental. Para analisá-los, seguimos critérios estabelecidos por Bardin (1977), e, por isso, trilhamos o seguinte caminho: (i) **pré-análise**, etapa onde o material foi organizado; (ii) **exploração do material**, momento importante para selecionar dados relevantes para pesquisa; (iii) e, **o tratamento dos resultados**, nessa etapa voltamos ao nosso referencial teórico para dar sentido e embasar teoricamente os dados. Estas etapas estão apresentadas na Figura 02.

Figura 02 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Produzido pela autora a partir da obra de Bardin (1977).

A **pré-análise** é o momento da organização inicial: (i) começamos essa etapa com a escolha dos documentos, nessa etapa, após a definição dos objetivos de pesquisa, buscamos documentos que pudessem fornecer informações sobre o nosso problema; (ii) assim, selecionamos o Perfil Curricular (1113-1) da Licenciatura em História, o PPC (2015) e realizamos os questionários semiabertos com licenciados(as) em História, afim de construirmos nosso *corpus* de análise; (iii) após esse momento, iniciamos, com o suporte da "*leitura flutuante*", a leitura inicial dos dados obtidos, objetivando instigar nossas primeiras impressões para aos poucos tornar a leitura mais precisa; (iv) seguidamente, formulamos algumas *hipóteses* a partir dessa leitura geral[52]; (v) depois, partimos para *preparação do material*, nesse momento, organizamos as respostas de todas as perguntas do questionário em planilhas e as materializamos para facilitar as marcações e anotações.

Já ao longo da **exploração do material**, codificamos e categorizamos nossos dados. Nesta fase da análise de conteúdo, "a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos" (Souza; Santos, 2020, p. 1401). Dessa forma, inicialmente recortamos o texto para, posteriormente, reagrupá-lo em categorias. Para isso, reunimos todas as repostas do questionário correspondente a cada pergunta e depois, produzimos outro agrupamento de respostas identificando **unidades de registro** e **unidades de contexto** (por sua vez, esta última, em acordo com Bardin (1977), servem de unidade de compreensão para codificarem as unidades de registro). Nesse sentido, buscamos construir categorias temáticas que pudessem proporcionar a análise dos dados de maneira que propiciasse atingir nossos objetivos iniciais.

Com o suporte da obra de Bardin (1977) percebemos que o "analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro" (Bardin, 1997, p. 36), tornando o "texto", em sua totalidade, a partir da classificação e da referida "poda", em um documento de "sentidos". Dentro dessa perspectiva, os procedimentos da análise de conteúdo, levam a:

> [...] relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. (Santos, 2019, p. 185)

O(a) pesquisador(a) organiza o conteúdo da mensagem sem perder de vista os sentidos que circundam suas estruturas semânticas. No processo, é necessário, a partir de uma operação

[52] Hipótese aqui é compreendida como "uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros" (BARDIN, 1997, p. 98)

classificatória, promover cortes que possibilitem a construção de categorias de análise (Santos, 2019). No caso, a unidade de registro "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial" (Bardin, 1977, p. 104). Nesta pesquisa, alguns recortes se deram a níveis semânticos, por meio de temas –, e outros se efetuaram a um nível "aparentemente linguístico", por meio de "palavras" (Bardin, 1977).

Inicialmente, as categorias temáticas foram formadas a partir do referencial teórico, a leitura e a interpretação das nossas referências sobre currículo, História das Mulheres e gênero nos levaram a pensar em categorias a *priori*. Nos referimos a elas dessa maneira, pois, as encontramos antes de estabelecer contato com os documentos selecionados e com as respostas aos questionários. Contudo, após a coleta de dados e a leitura flutuante dos dados, novas categorias surgiram. Para Sylvia Vergara (2000), as definições das categorias podem dar-se por meio da grade fechada, grade aberta ou pela grade mista.

No caso da grade fechada, "definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa" (Vergara, 2000, p. 17). Enquanto isso, na grade aberta, as categorias vão surgindo ao longo do processo de pesquisa. Contudo, neste estudo, em acordo com os objetivos e levando em consideração a leitura prévia dos nossos referenciais teóricos, optamos pelo modelo de **grade mista**, assim, usamos as categorias *a priori,* mas elas puderam ser aprimoradas e/ou alteradas ao longo da fase de análise. Sobre a grade mista, Vergara (2000, p.17) explica que:

> Grade mista: definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, porém admite-se a inclusão de categorias surgidas durante o processo de análise. Verifica-se a necessidade de subdivisão, inclusão ou exclusão de categorias. Estabelece-se o conjunto final de categorias, considerando o possível rearranjo.

A partir de Sylvia Vergara (2000), consideramos importante citar nosso percurso, afinal, mesmo após a construção de novas categorias, não descartamos o que foi construído a partir do nosso referencial e as categorias *a priori* auxiliaram a constituir sentidos às categorias construídas *a posteriori,* pois, "existe um elo entre os dados do "texto" e a teoria do analista" (Bardin, 1977, p. 103, *grifos da autora*).

Dito isso, inicialmente, buscamos perceber nos documentos e nos questionários:

- **Concepções sobre as diferenciações entre os gêneros:** perspectivas que trazem as diferenças entre os gêneros como sendo de ordem natural ou social (Bento, 2009; Scott, 1995);

- **Apropriação do debate sobre a desigualdade de gênero pelo(a) licenciado(a):** abordagem de gênero na formação inicial e no currículo; espaços que promovem o debate de gênero além da sala de aula (Bourdieu, 1999; Carvalho, 2009);
- **Protagonismo histórico das mulheres:** as mulheres como sujeitas históricas; o apagamento histórico de mulheres; a História das Mulheres; compreensão de sujeitos(as) históricos(as) (Lerner, 2019; Perrot, 2019);

Os pontos acima direcionaram nosso olhar para os documentos e para os questionários, entretanto, não nos limitaram e, a partir do contato com os dados, novas categorias temáticas surgiram. Os documentos normativos, o Perfil Curricular (2013) somado ao PPC da Licenciatura em História (2015) e o questionário respondido pelos(as) licenciados(as) formaram dois grupos diferentes de dados que se configuraram enquanto dois eixos de análise.

Dessa forma, no primeiro grupo de dados estão os documentos normativos que orientam a Licenciatura em História da UFPE (**Quadro 11**). Buscamos, através deles, compreender como as mulheres são apresentadas, enquanto protagonistas históricas, nos documentos oficiais da formação de professores(as) de História (eixo 1):

Quadro 11 – Eixo de análise 1 – Documentos normativos

Eixo de análise	Grupo de dados	Categorias	Subcategorias
1 - Documentos normativos	Perfil Curricular (2013) PPC da Licenciatura em História (2015)	**Categoria 1** - Formação para a cidadania;	✓ Aparato legal da proposta curricular; ✓ Disciplinas que abordam gênero em suas ementas; ✓ Mulheres enquanto sujeitas históricas; ✓ Discussões de gênero no currículo prescrito.
		Categoria 2 - A leitura crítica da realidade;	
		Categoria 3 - A compreensão da participação ativa das mulheres nos processos históricos	
		Categoria 4 - A articulação dos conhecimentos históricos e saberes pedagógicos com às discussões de gênero	

Fonte: A autora (2023).

Dessa forma, ao analisarmos os documentos, pudemos observar que as categorias construídas *a priori* foram reformuladas, contudo, mantivemos a preocupação em observar a apropriação do debate sobre gênero e o protagonismo histórico de mulheres na proposta curricular analisada. Buscando auxiliar a leitura dos documentos, formulamos descritores que favorecessem o agrupamento de dados em acordo com a categorias e subcategorias evidenciadas no **Quadro 11**. Assim, inicialmente, procuramos no texto menções diretas aos

termos: “cidadania”, “desigualdade”, “realidade”, “crítico-reflexiva”, “mulher(es)”, “feminino”, “feminismo”, “sujeitos(as) históricos(as)” e “gênero” (**Quadro 12**).

Quadro 12 – Descritores para análise dos documentos

Categorias	Descritores
1. Formação para o exercício da cidadania;	• Observar menções explícitas ao termo “cidadania”; • Buscar questões que envolvem “desigualdade”.
2. Leitura crítica da realidade;	• Procurar menções explícitas ao termo “realidade”; • Buscar alusões acerca de uma formação e prática “crítico-reflexiva”;
3. Participação feminina nos processos históricos;	• Buscar menções explícitas ao termo “mulher(es)”, bem como “feminino(a)” e “feminismo”; • Observar menções aos(as) “sujeitos(as) históricos”;
4. Articulação dos conhecimentos históricos e saberes pedagógicos com às discussões de gênero.	• Buscar menções explícitas ao termo “gênero”.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos documentos analisados (2023)

Seguindo a mesma lógica de organização, construímos o segundo grupo de dados (eixo 2) a partir das respostas dos questionários semiabertos realizados com licenciados(as) em História pela UFPE. Por serem dados obtidos de maneira empírica, criamos outras categorias e subcategorias que possibilitaram compreender as representações sociais dos(as) licenciados(as) sobre as mulheres enquanto sujeitas históricas e como foi a vivência do currículo desses(as) sujeitos(as) – **Quadro 13.**

Quadro 13 – Eixo de análise 2 – Perspectiva dos(as) Licenciados(as)

Eixo de análise	Grupo de dados	Categorias	Subcategorias
Perspectiva dos(as) licenciados(as)	Questionário semiaberto	**Categoria 1** – Sujeitos(as) Históricos(as)	✓ Função da História/importância da História; ✓ Mulheres como sujeitas históricas;
		Categoria 2 – Diversidade de sujeitos(as) na formação inicial	✓ Representações de sujeitos(as) na formação; ✓ Disciplinas que abordam gênero;
		Categoria 3 – Espaços de discussão de gênero na graduação;	✓ Espaços além da sala de aula que abordam gênero;

			✓ Perspectivas sobre a abordagem de gênero na formação;
		Categoria 4 – Segurança para abordar gênero na sala de aula;	✓ Preparação para promover o debate enquanto professor(a).

Fonte: A autora (2023).

Para a análise dos questionários semiabertos, organizamos tabelas e quadros que possibilitaram traçar o perfil dos participantes de modo que pudéssemos dar sentido as suas perspectivas, considerando que diferentes fatores constroem as representações sociais dos(as) sujeitos(as). Assim, identificamos os participantes do estudo indicando o gênero, idade e ano de formação nos quadros/tabelas que agruparam suas respostas em acordo com as categorias descritas acima.

No próximo capítulo (**Capítulo 6**), dedicado aos resultados da análise e nossas discussões, os eixos anteriormente citados, suas categorias e subcategorias (elementos usados como ferramenta para organização da análise) são desenvolvidos de maneira mais profunda.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo, sem perder de vista a compreensão de que as relações de gênero podem ser observadas em vários âmbitos educacionais (CARVALHO, 2003), discutir como elas aparecem no contexto curricular da formação inicial de professores(as) de História da UFPE.

Dessa maneira, inicialmente, no **tópico 6.1**, trazemos a nossa análise acerca do currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE, no qual refletimos sobre o Perfil Curricular 1113-1 (2013) e o PPC (2015), evidenciando-os enquanto espaços marcados pelas relações de poder e de gênero. Depois, a partir do **tópico 6.2**, apresentarmos nossos resultados e discussões obtidas por meio da análise dos questionários semiabertos respondidos pelos(as) licenciados(as), com a finalidade de compreender como eles(as) vivenciaram as questões de gênero na formação inicial, assim como buscamos identificar as representações sociais de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas por esses(as) egressos(as).

6.1 O currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE

Nesta etapa da pesquisa, buscamos entender como o currículo prescrito da Licenciatura em História da UFPE aborda as questões de gênero. Para tanto, direcionamos o nosso olhar para o Perfil Curricular 1113–1 (vigente desde 2013) e para o Projeto Pedagógico de Curso – PPC (em vigor a partir de 2015), com o intuito de observar se os documentos indicam alguma preocupação com: (i) a formação para a cidadania; (ii) a leitura crítica da realidade; (iii) a compreensão da participação ativa das mulheres nos processos históricos; e, por fim, (iv) a articulação dos conhecimentos históricos e saberes pedagógicos com as discussões de gênero.

O perfil curricular 1113-1 foi instituído a partir da reforma curricular ocorrida no segundo semestre de 2012[53]. A antiga estrutura curricular, através do perfil 1112–1, organizava a Licenciatura em História da UFPE da seguinte maneira: os(as) estudantes, ao longo dos três primeiros anos de curso, dedicavam-se, exclusivamente, aos componentes curriculares específicos do campo da História e apenas o último ano era voltado às disciplinas da Educação. Além disso, os(as) graduandos(as) poderiam cursar, paralelamente, o Bacharelado e a Licenciatura, pois os cursos possuíam um *tronco curricular comum* e distinguiam-se apenas no último ano de formação. Nesse sentido, 1.450 horas do curso eram destinadas aos

[53] Reforma curricular implementada pela Resolução nº 12/2008 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão – CCEPE.

conhecimentos da área de referência; 300 horas eram voltadas para os conhecimentos pedagógicos; e 300 horas eram dedicadas as disciplinas de Prática de Ensino.

Contudo, com a Reforma Curricular[54], buscando atender às exigências legais que apontavam uma formação específica para os(as) professores(as), a partir da compreensão dos(as) docentes enquanto construtores(as) do conhecimento (UFPE, 2015), foram inseridas disciplinas voltadas à Educação, distribuídas ao longo de toda a graduação, e **a Licenciatura foi separada do Bacharelado** a partir de 2013. Além disso, a proposta curricular baseou-se em um aparato legal que expressa a necessidade de abordar, na formação de professores(as), as questões de gênero, conforme evidenciado no **Quadro 14**:

Quadro 14 – Aparato legal para a formulação da proposta curricular e as questões de gênero

Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. No documento, podemos observar uma preocupação com o exercício da cidadania e com a justiça social. Além disso, propõe que a escola deve contemplar a diversidade de gênero, assim como gênero também deve orientar a gestão curricular.
Resolução CNE/CP nº 01/2012	Estabelece as **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, atentando para a formação de profissionais comprometidos com os parâmetros de equidade e com a dignidade humana.
Resolução CNE nº 02/2015	Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** e para a formação continuada, articulando-as ao ensino básico. O documento estabelece que a formação de professores(as) deve contemplar as questões de gênero, auxiliar na consolidação de uma educação inclusiva e contribuir para superação das desigualdades de gênero.

Fonte: Produzido pela autora, por meio dos documentos oficiais supracitados (2023).

A partir do **Quadro 14**, percebemos que, considerando as bases legais nas quais a proposta curricular da Licenciatura em História da UFPE ancorou-se, o PPC deveria apresentar indícios que revelam uma preocupação com uma formação voltada para a cidadania, para a reflexão sobre a realidade e para a equidade de gênero. Podemos observar tais características quando o documento propõe relacionar o trabalho do(a) historiador(a) com as afirmações das identidades e com a institucionalização de saberes de diferentes grupos sociais, ideia que exprime o perfil do(a) profissional que se almeja formar:

Quadro 15 – Concepção de historiador(a) que orienta o PPC

[...] Cumpre destacar que este PPC foi concebido a partir de uma visão do historiador como sendo um profissional necessariamente capacitado a lidar com a problemática da memória histórica em suas múltiplas correlações com as políticas e organizações sociais que lidam com questões relativas ao patrimônio material e imaterial; com as **afirmações de identidades coletivas**; com a institucionalização de **saberes sobre as práticas dos mais diversos grupos sociais**; etc.

[54] Algumas pesquisas foram realizadas com o intuito de analisar o novo perfil curricular, como a tese de Danielle Farias 2019. Contudo, suas análises tiveram outros enfoques e, por isso, não observaram as relações de gênero.

Fonte: Projeto Pedagógico – Curso de História Licenciatura (2015, p. 10, grifo nosso)

Além disso, o PPC fundamenta-se, partindo da premissa de que a formação de professores(as) que vão atuar em diferentes níveis de ensino do país é responsabilidade da Instituição, no entendimento de que as questões de gênero não podem ser distanciadas das discussões acadêmicas, principalmente, quando estamos nos referindo a um curso de Licenciatura em História, pois "também se rege pelo entendimento de que **as discussões sobre cidadania, identidade, cultura e gênero não podem estar afastadas do debate acadêmico**, mais especificamente quando se trata de um curso de Licenciatura em História" (PPC, 2015, p. 12, grifo nosso).

Dessa forma, a História, no documento, é entendida como um instrumento não só para compreensão da realidade, mas para a superação das problemáticas sociais, entre elas as disparidades. Ademais, dentre os objetivos do curso, destacamos o que expressa a preocupação em refletir criticamente sobre a realidade social, na qual o(a) egresso(a) irá atuar e intervir enquanto profissional e cidadão, conforme evidenciado no **Quadro 16***:*

Quadro 16 – Objetivos específicos da Licenciatura em História da UFPE

Conhecer as teorias e abordagens no campo das Ciências Sociais em geral e da História em particular;
Ter o domínio das técnicas e metodologias aplicadas à pesquisa histórica;
Refletir criticamente sobre a realidade social concreta onde vai intervir como profissional e cidadão;
Dominar os conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento histórico que compõem as Disciplinas do Currículo, nos campos da História Geral, do Brasil e de Pernambuco
Refletir sobre as questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem na educação escolar no ensino, intervindo nesse processo como produtor do conhecimento.

Fonte: Projeto Pedagógico – Curso de História Licenciatura (2015, p. 14, grifo nosso)

Dessa forma, o perfil do professor(a), destacado no PPC, que se pretende formar, é o(a) que domina os conteúdos, reflete sobre a realidade e atua nela. Assim, além de conhecer as diferentes teorias e abordagens presentes no campo da História e dominar as técnicas e metodologias que são utilizadas na pesquisa histórica, o(a) egresso(a) deve refletir sobre o meio que está inserido(a) para que possa intervir no processo educacional como um produtor(a) do conhecimento. Dito isso, podemos observar que a capacitação para a cidadania e para leitura crítica da realidade são preocupações que aparecem de maneira explícita no documento ora analisado.

O novo perfil curricular apresenta um caráter mais flexível, visto que extingue os pré-requisitos, insere disciplinas voltadas à Metodologia do Ensino de História; além de mais componentes curriculares voltados à prática de ensino, distribuindo mais equitativamente as

disciplinas educacionais e específicas da História ao longo do curso, conforme evidenciado no **Quadro 17**:

Quadro 17 – Componentes curriculares da Licenciatura em História – Perfil 1113-1

Período	Componentes Curriculares
1º	HI547 - História do Brasil Colônia HI552 - História dos Impérios Português e Espanhol FL526 - História e Interdisciplinaridade - Filosofia CG663 - História e Interdisciplinaridade - Geografia HI539 - Metodologia e Produção de Textos AG008 - Pré-História
2º	SF451 - Fundamentos da Educação HI540 - Historiografia HI541 - História Antiga HI551 - História da África
3º	PO492 - Fundamentos Psicológicos da Educação HI548 - História do Brasil Império HI542 - História Medieval HI538 - Teoria da História I
4º	PO493 - Avaliação da Aprendizagem TE707 - Didática HI545 - História do Brasil da América - da Colônia a Independência HI543 - História Moderna
5º	TE757 - Estágio Supervisionado em História I HI544 - História Contemporânea HI546 - História da América - da formação do Estado Nacional ao século XX HI549 - História do Brasil República
6º	TE758 - Estágio Supervisionado em História II HI550 - História de Pernambuco TE754 - Metodologia do Ensino da História I AP493 - Políticas Educacionais - organização e funcionamento da escola básica
7º	TE708 - Educação Patrimonial TE759 - Estágio Supervisionado em História III AP492 - Gestão Educacional e Gestão Escolar TE755 - Metodologia do Ensino da História II
8º	TE760 - Estágio Supervisionado em História IV PO494 - Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - Libras HI553 - TCC I
9º	TE756 - Metodologia do Ensino da História II HI581 - TCC II

Fonte: Tabela produzida pela autora, a partir do Perfil Curricular da Licenciatura em História[55] (2023).

No primeiro período do curso, os(as) estudantes obtêm uma formação voltada aos conhecimentos específicos da História, que compõem o ciclo básico; além de disciplinas que buscam aproximá-los(as) da escrita acadêmica. Contudo, nenhuma das disciplinas do período em questão evidencia claramente as questões de gênero em suas ementas. Há, no entanto, a possibilidade de abordá-las, a exemplo: no componente curricular *História do Brasil Colônia*, ao trabalhar com os(as) estudantes a inserção do país no "mundo Ocidental", observa-se os

[55] Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/historia_lic_1113.pdf/24ee382d-6bba-4f0d-873a-58a404705a43.

meios e instrumentos de colonização que vão estruturar e definir o perfil e as relações sociais do Brasil Colonial (UFPE, 2013). Desse modo, as relações de poder entre as nações e a posição dos(as) sujeitos(as) coloniais podem ser compreendidas em termos das relações de gênero (Scott, 1995). Afinal, a lógica "categorial", conforme evidenciado por Maria Lugones (2014), antagônica e hierárquica de gênero é central na organização da modernidade colonial (Lugones, 2014).

Além disso, a disciplina *História dos Impérios Português e Espanhol* propõe, a partir do estudo de várias escolas historiográficas, compreender os diferentes "pontos de vista dos atores históricos, sejam eles colonizadores, ou não" (UFPE, 2013, p.69). Sendo assim, partindo da perspectiva de que "o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (Scott, 1995, p. 88), compreendemos que *gênero* é uma das categoriais estruturantes dos impérios ocidentais, por meio do qual o poder se articula (Lugones, 2014; Scott, 1995). Entretanto, é importante salientar que as mulheres não são citadas diretamente enquanto "atores históricos". Além disso, a percepção "universalizante" desses atores traz a ideia de que as mulheres podem estar incluídas, mas elas não são evidenciadas.

No caso da disciplina *História e Interdisciplinaridade - Filosofia*, através da problematização da relação entre os campos, destacam-se autores como Foucault (UFPE, 2013). O referido autor, citado diretamente no perfil curricular, tem contribuições importantes no campo da sexualidade. Além disso, a noção de poder[56], cunhada por ele, colabora com os debates de gênero e educacionais pautados no pós-estruturalismo.

O componente curricular *História e Interdisciplinaridade - Geografia*, por sua vez, sobreleva o nome de Milton Santos. Apesar do pensamento geográfico de base miltoniana não ter evidenciado *gênero* enquanto categoria de análise, não anula a possibilidade de pensar as suas obras, a partir do seu tempo e lugar, impulsionando a Geografia para outras percepções, como a Geografia Feminista que também se debruça sobre o que já se produziu (Silva, 2019a).

Com base na observação do primeiro período, é evidente que não são citados nomes de mulheres, tanto teóricas (dentre os 15 textos que compõe a bibliografia básica das disciplinas mencionadas, apenas 2 foram escritos por mulheres) quanto como "objetos" de estudo no Perfil Curricular. Mesmo com a presença de elementos que sugerem uma análise social, cultural, política e econômica, as relações de gênero não são reveladas de maneira explícita, nem nos textos das bibliografias básicas nem nas complementares.

[56] O autor não pensava o poder como vindo de algo central, mas como "constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em 'campos de força' sociais" (Scott, 1995, p. 86).

No segundo período, os(as) graduandos(as) iniciam as disciplinas voltadas aos conhecimentos pedagógicos. Nessa direção, o componente curricular *Fundamentos da Educação* pretende, através de uma reflexão teórica acerca das relações entre educação e sociedade, auxiliar os(as) alunos(as) a compreender a relação entre teoria e prática sob uma ótica crítica e transformadora (UFPE, 2013). Paulo Freire, ao discutir a formação de professores(as), no conjunto da sua obra, entrelaça alguns conceitos e termos que são evidenciados na ementa da referida disciplina (Saul, 2016): a relação entre teoria e prática; a reflexão; a transformação; e a pedagogia crítica. Se partirmos da perspectiva freiriana, a disciplina, ao pautar-se na sociedade e trazer uma perspectiva de educação transformadora, compreende as relações de gênero como elementos constitutivos/constituídos pela sociedade, por isso, devem ser abordados no espaço formativo. No entanto, estas relações não são apontadas na ementa.

O componente *Historiografia*, por seu turno, volta-se aos estudos da História e da Historiografia, abordando diferentes correntes e abordagens teóricas que impactaram a produção historiográfica ocidental, dentre as quais os estudos contemporâneos, como os promovidos no campo da História Política, da História Cultural e da História Social (UFPE, 2013). Observamos algumas problemáticas na ementa da disciplina, a saber: (a) a historiografia fora da produção ocidental não é evidenciada; (b) o campo da História das Mulheres não é citado; e (c) os campos de estudo citados como exemplos referem-se apenas ao espaço público, mesmo após reinvindicações de historiadoras mulheres para "o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva" (Scott, 1995, p. 73).

Contudo, considerando a historiografia como uma reflexão sobre a produção e a escrita da História, a disciplina pode vir a contribuir com a formação de professores(as) atentos ao contexto de uma determinada narrativa histórica. Dessa forma, pode levá-los(as) a refletir sobre o lugar das mulheres nesses estudos, mesmo não sendo abordadas essas questões diretamente no documento ora analisado.

Na mesma direção, as disciplinas *História Antiga* e *História da África* também não citam mulheres como objeto de estudo, nem as relações de gênero enquanto elementos de destaque, nem pesquisadoras mulheres importantes para os referidos campos (dentre os 7 textos da bibliografia básica, apenas 1 foi escrito por uma mulher).

No terceiro período, os(as) estudantes cursam a disciplina *Fundamentos Psicológicos da Educação*, na qual vão ser apresentados(as) às teorias de desenvolvimento socioafetivo e cognitivo, assim como são estimulados(as) a problematizar a relação entre educação e

psicologia (UFPE, 2013). Observamos, mais uma vez, que a categoria *gênero* não é mencionada, mesmo com as reflexões de pesquisadoras do campo (Carvalho, 2004; Modesto, 2017) sobre como a estigmatização de crianças, decorrentes de preconceitos de classe, de raça e de gênero, interferem no desenvolvimento escolar (Modesto, 2017).

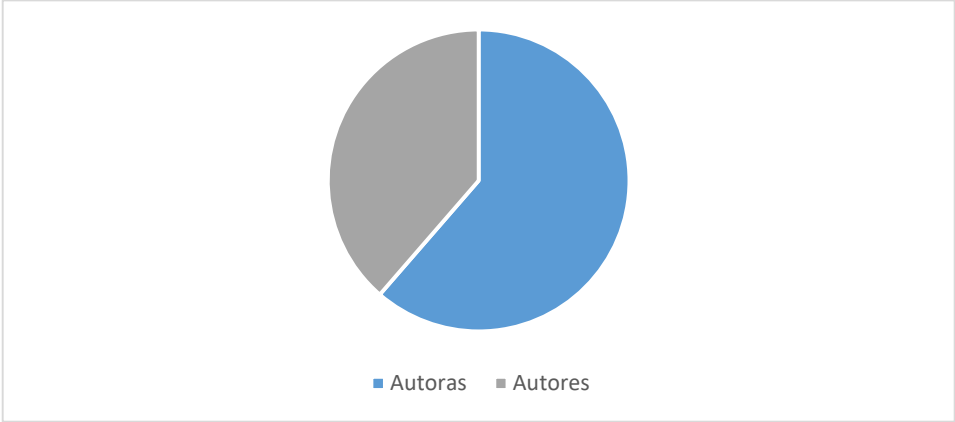
Além disso, os componentes curriculares *História do Brasil Império, Teoria da História* e *História Medieval* não se referem às discussões de gênero e não citam mulheres enquanto sujeitas históricas. Entretanto, nesta última disciplina, ao adentrar nas questões pertinentes à Idade Média, utiliza-se referências de diferentes escolas historiográficas, com o intuito de apresentar diferentes pontos de vista dos diversos atores históricos, sejam eles ou não os 'heróis' propostos pela historiografia tradicional (UFPE, 2013). Assim, ao propor trazer "atores históricos", que estão além da historiografia tradicional, abre-se a possibilidade de evidenciar as mulheres, mesmo elas não sendo citadas diretamente.

No quarto período, as disciplinas *Avaliação da Aprendizagem* e *Didática* não demonstram abordar questões de gênero em suas ementas. Corroborando com tal perspectiva, as disciplinas *História da América* e *História Moderna*, mesmo citando a análise das estruturas sociais e culturais dos seus respectivos tempos históricos, não mencionam as relações gênero enquanto objeto de estudo. No caso das disciplinas de História do quinto e sexto período, adentram nas questões particulares do mundo contemporâneo e da construção da República brasileira, assim como observam o contexto particular do estado de Pernambuco, mas sem evidenciar em suas ementas a participação feminina nos processos históricos.

Os Estágios Supervisionados, por sua vez, presentes no quinto (observação), sexto (observação), sétimo (regência) e oitavo (regência) períodos não trazem, no texto de suas ementas, as relações de gênero no âmbito escolar, mas evidenciam que, dentre as dinâmicas presentes na escola, serão observadas as relações sociais que estão presentes nesse espaço. Assim, sabendo que as relações de gênero estão presentes nesse contexto, concluímos que elas podem ser abordadas, mesmo não sendo destacadas nos documentos ora analisados.

A partir da leitura dos programas dos componentes curriculares obrigatórios da Licenciatura em História da UFPE, concluímos que as categorias *mulher* e *gênero* não são citadas em nenhuma das disciplinas, seja nos títulos dos textos indicados nas bibliografias básicas, seja nos textos complementares, nas ementas ou nos conteúdos programáticos. Sobre a valorização da produção científica de mulheres, observamos que as disciplinas do campo da Educação trazem mais autoras em suas bibliografias básicas que os componentes curriculares da História, conforme evidenciado no **Gráfico 01** e no **Gráfico 02**:

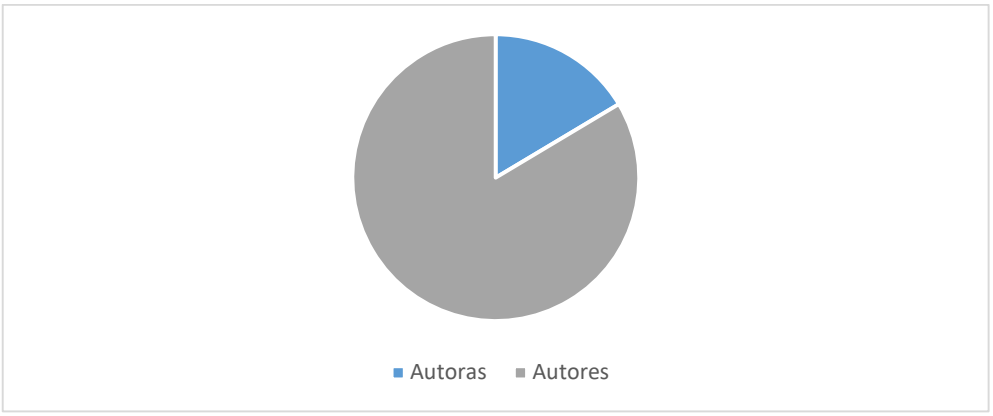
Gráfico 01 – Percentual de autores e autoras na bibliografia básica das disciplinas de Educação



Fonte: Produzido pela autora, a partir do PPC da Licenciatura em História da UFPE (2023)

Dos 44 textos indicados na bibliografia básica das disciplinas de Educação, considerando a repetição de nomes, 27 são escritos por mulheres e 17 são escritos por homens. Contudo, o cenário muda drasticamente quando observamos os componentes curriculares obrigatórios do campo da História, pois, dos 73 textos sugeridos, considerando as repetições de nomes, apenas 12 são escritos por mulheres, conforme evidenciado no **Gráfico 02**:

Gráfico 02 – Percentual de autores e autoras na bibliografia básica das disciplinas de História



Fonte: Produzido pela autora, a partir do PPC da Licenciatura em História da UFPE (2023)

O estudo da História das Mulheres ainda é um tabu nos círculos acadêmicos. Mesmo com o avanço das pesquisas no campo, a exclusão ainda continua sendo uma realidade, como podemos observar nos programas dos componentes curriculares obrigatórios da Licenciatura em História. A exemplo, mesmo nos diferentes períodos históricos abordados pelas disciplinas, a bibliografia do curso não traz nenhum texto que se refere à participação feminina nas mudanças sociais.

Além disso, a partir do **Gráfico 02**, percebemos como a marginalização dos estudos das mulheres na História ainda se dá por meio da predominância de uma narrativa centrada no olhar masculino sobre a História, pois, mesmo quando contamos com nomes de mulheres consagradas na historiografia, como, por exemplo, Rachel Soihet, Bertha Lutz, Mary Del Piore, Leila Mezan Algranti, Júnia Furtado, Eni de Mesquita Samara e Maria Beatriz Nizza da Silva, elas não são colocadas enquanto "referências" bases para a formação dos(as) graduandos(as). É muito problemático quando as disciplinas voltadas para a História do Brasil não evidenciam o protagonismo de mulheres nos diversos acontecimentos históricos que perpassaram (e perpassam) nossa história, visto que as mulheres são indivíduos essenciais e centrais no processo de construção da nossa sociedade (Lerner, 2019).

Quando adentramos na análise dos programas das disciplinas não obrigatórias, observamos que, novamente, a exclusão das mulheres é uma realidade. Contudo, agora, as categorias *mulher* e *gênero* aparecem, mesmo que de maneira sucinta:

Quadro 18 – Disciplinas optativas que trazem *gênero* ou *mulheres* em seus programas

Componente Curricular	
História dos Trabalhadores sob o Capitalismo	Na disciplina, para análise das relações de trabalho ocidentais, as relações de classe são observadas sem abrir mão das transversalidades com outras categorias, como raça, gênero e idade.
História Social	No conteúdo programático da disciplina, as mulheres e a subordinação do corpo aparecem enquanto objeto de estudo.
Historiografia Brasileira Contemporânea	Ao analisar as tendências atuais na historiografia brasileira, aborda o campo da História das Mulheres no Brasil.
História e Historiografia da Guerra do Paraguai	Na bibliografia complementar da disciplina, um dos textos refere-se à participação das mulheres na Guerra do Paraguai.
História Intelectual e Artística da Idade Média	Na bibliografia complementar da disciplina, um dos textos refere-se à História das Mulheres.
História Social no Brasil Colonial	No conteúdo programático da disciplina, as mulheres e a subordinação do corpo aparecem enquanto objetos de estudo.

Fonte: produzido pela autora, a partir do PPC da Licenciatura em História da UFPE (2023).

As mulheres aparecem, enquanto "objeto" de estudo, em seis disciplinas optativas, de um total de 40; enquanto as relações de gênero são evidenciadas na ementa de uma eletiva. Apenas um dos componentes não obrigatórios aborda exclusivamente a participação feminina na História, a saber: *História do Trabalho Feminino*, cujo objetivo é analisar a história das mulheres enquanto trabalhadoras, em diferentes temporalidades e espacialidades, demonstrando que o trabalho feminino possui características específicas que o distingue da mão de obra masculina (UFPE, 2015). Para tanto, no conteúdo programático da disciplina, percorre-se diferentes formas de trabalho feminino ao longo do tempo, a luta das mulheres nos sindicatos e pela participação política:

Quadro 19 – Conteúdo programático da disciplina História do Trabalho Feminino

1.	**As mulheres ao longo da história**: uma introdução;
2.	Da Idade Média à Idade Moderna: **o trabalho e a violência contra as mulheres**;
3.	A Revolução Industrial e **a situação das mulheres no trabalho** e na família;
4.	O século XX e as lutas por direitos;
5.	**O feminismo** dos anos 60;
6.	**Lutas e participação política e sindical das mulheres no Brasil** em anos recentes.

Fonte: Projeto Pedagógico – Curso de História Licenciatura (2015, p. 169)

A disciplina é a única, em todo o programa curricular, que traz o feminismo e a luta das mulheres como conteúdo programático. Ademais, outra diferença, em relação as outras eletivas, é que a bibliografia (básica e complementar) apresentada é repleta de pesquisadoras mulheres e conta com produções clássicas dentro do campo da História das Mulheres, como as de Simone de Beauvoir e Michelle Perrot.

Contudo, quando observamos o número de autoras destacadas como referência nas bibliografias básicas das eletivas, nos deparamos, novamente, com a preferência por narrativas masculinas, pois, dentre um total de 156 textos, contando com as repetições de nomes, apenas 24 são escritos por mulheres. Dito isso, a partir da análise do Perfil Curricular 1113-1 e do PPC da Licenciatura em História, concluímos que a ausência de mulheres enquanto pesquisadoras ou enquanto "objetos" de estudo é uma realidade, visto que, mesmo com as ementas referindo-se às relações sociais, culturais, econômicas e políticas em diferentes espacialidades e temporalidades, não citam diretamente nos documentos as mulheres e as relações de gênero nos programas dos componentes curriculares.

6.2 O protagonismo histórico das mulheres na formação de professores(as) de História da UFPE na perspectiva dos(as) licenciados(as)

Este tópico está intrinsecamente ligado às discussões anteriores, pois optamos por analisar primeiro o currículo prescrito buscando encontrar influências da estrutura curricular na perspectiva apresentada pelos(as) licenciados(as) sobre o protagonismo histórico de mulheres. Dito isso, pensando na melhor exposição da nossa pesquisa, este tópico foi subdivido a partir das nossas categorias analíticas (apresentadas no **Quadro 13**, na página 78).

Sendo assim, inicialmente, (i) discutimos como os(as) participantes representam os(as) sujeitos(as) históricos(as); seguidamente, (ii) observamos como os(as) sujeitos(as) percebem a

diversidade na formação inicial de professores(as) de História; e, por fim, (iii) observamos se os(as) licenciados(as) apresentam ter segurança para abordar gênero na sala de aula, bem como as problemáticas observadas por eles(as) na formação inicial.

Salientamos que, através da análise dos dados fornecidos pelos(as) licenciados(as), por meio dos questionários semiabertos, não tivemos a pretensão de traçar generalizações, mas, ao propor evidenciar a perspectiva dos(as) egressos(as), buscamos valorizar a percepção deles(as) no que concerne às suas formações, pensando-os como sujeitos(as) ativos(as) nesse processo.

6.2.1 As representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) compartilhadas pelos(as) licenciados(as) em História pela UFPE

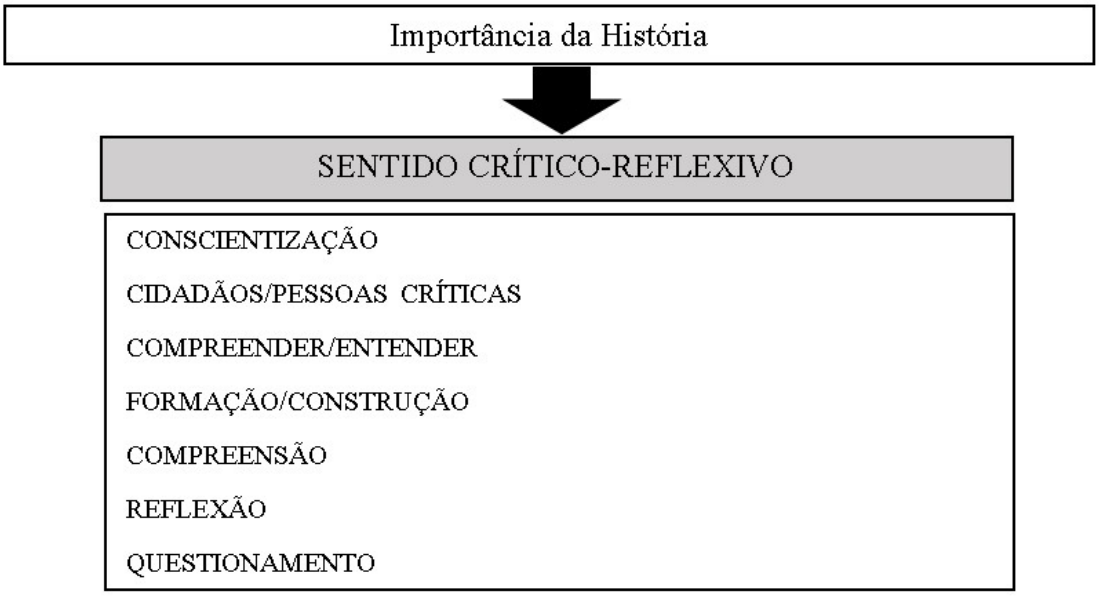
Para a identificação das representações sociais compartilhadas pelos(as) licenciados(as) sobre sujeitos(as) históricos(as), organizamos as respostas dos(as) participantes a partir das subcategorias: **função da história**; e **mulheres como sujeitas históricas**. Assim, iniciamos a nossa discussão descrevendo o que pensam os(as) graduados(as) sobre "a importância da história" para, em seguida, analisar como eles(as) representam "os(as) sujeitos(as) históricos".

- **A importância da História para os(as) egressos(as)**:

Ao analisarmos as respostas dos questionários, observamos que os(as) egressos, quando questionados(as) sobre a "importância da história", apresentam sentidos que estão ligados a uma dimensão política, social/cultural e social/subjetiva. Em alguns momentos, essas dimensões se misturam e aparecem juntas numa mesma fala. Contudo, a partir da análise delas, percebemos a frequência de **quatro sentidos em torno da "importância da história"**, quais sejam: (i) o sentido crítico-reflexivo da História; (ii) a importância para compreensão do presente; (iii) a história enquanto ferramenta para formação de identidades; (iv) a importância social da história.

No que concerne ao sentido *"crítico-reflexivo da História"*, testemunhamos que a maioria – 20 dos(as) participantes – enxergam a criticidade como um dos elementos fundamentais para este campo de estudo, pois, para eles(as), a partir da história podemos refletir sobre o mundo que nos cerca. Dessa forma, constatamos que um grupo de licenciados(as) compartilham em suas falas uma visão que confere à história a importância de construir pensamentos críticos-reflexivos e, por isso, consequentemente, esta área do conhecimento auxilia na compreensão do mundo, como demonstrado na **Figura 03**:

Figura 03 – Sentido crítico-reflexivo da História compartilhado pelos(as) licenciados(as)



Fonte: A autora (2023).

Dessa forma, alguns(mas) dos(as) licenciados(as) enfatizam o papel da história não só na compreensão da realidade, mas na atuação dos(as) sujeitos(as), a partir da crítica e reflexão. Sobre isso, o Licenciado 09 afirmou que a história, enquanto disciplina, volta-se para: "formação de cidadãos críticos e conscientes e é de suma importância para compreender a nossa formação histórico-social, **possibilitando a superação dos nossos entraves enquanto sociedade**". Tal perspectiva corrobora com a fala da Licenciada 10, pois ela afirma que a história é fundamental para "a compreensão de nossos processos sociais, culturais, políticos e para **formação de pensamentos críticos em relação ao mundo que estamos inseridos e como processo de autonomia individual e coletiva**".

Verificamos que as falas dos(as) participantes(as) citados(as) acima são caracterizadas pela ideia de que compreender os processos históricos, a partir da reflexão sobre eles, é essencial para formação de um pensamento crítico. Podemos perceber tal perspectiva no conjunto de vinte participantes na **repetição de palavras como**: "críticos/criticidade", "consciente/consciência", "compreender/compreensão", "formação/construção" e "reflexão/reflexivos/refletir".

Sobre isso, Bourdieu (1987) abordou em sua obra como o estudo da história possibilita compreender que as questões presentes na sociedade, entre elas as desigualdades, não são imutáveis. Afinal, outras realidades e condições sociais existiram, algumas permaneceram, mas não são da ordem natural e, justamente por isso, podem ser transformadas, desnaturalizando a

sociedade. Nessa direção, a reflexibilidade torna-se central, pois leva ao domínio consciente das condições sociais (Sousa, 2010, p. 247). Indo de encontro à essa perspectiva, alguns(as) licenciados(as) evidenciaram a história como ferramenta para constituição de uma conscientização sobre os processos histórico-sociais, conforme evidenciado nas falas abaixo:

> "Cria **conscientização sobre o mundo**." (Licenciado 06)
>
> "[...] Pode instrumentalizar análises e **formação de seres humanos críticos e reflexivos.**" (Licenciado 14)
>
> "**Nos faz refletir** sobre, questionar e compreender a humanidade." (Licenciada 16)
>
> "Através da história podemos tecer elementos que auxiliem na compreensão da sociedade e sua cultura, **no desenvolvimento do pensamento crítico**." (Licenciada 21)
>
> "A história é essencial **para a construção de um pensamento crítico** e a **formação de uma sociedade consciente**." (Licenciada 25)

Salientamos que partimos da compreensão de que "ser crítico" significa ter condições/ferramentas para distinguir, observar e interpretar questões mediante o uso do pensamento orientado, neste caso, pela História. Assim, a criticidade pode vir a mediar diferentes posicionamentos frente às questões apresentadas no cotidiano da formação inicial ou, até mesmo, na atuação nas escolas (Carraher, 2011).

Ademais, observarmos, também, que em algumas falas a dimensão crítico-reflexiva da história está atrelada à ideia de cidadania. O conceito de "cidadania" é histórico, por isso, ao longo do tempo nos deparamos com diferentes perspectivas a depender do tempo e do espaço. À exemplo, a noção de cidadania da Antiguidade não é a mesma da Contemporaneidade. Assim como na Contemporaneidade diferentes regiões apresentam suas particularidades e modos de pensar a "cidadania". Contudo, Bourdieu (2014) afirma que:

> o cidadão sendo enquanto entidade jurídica que existe como alguém que mantém relações de direito e de dever com o Estado. No fundo, o cidadão é alguém que estabelece relações jurídicas com o Estado, que tem deveres com o Estado e está no direito de pedir contas ao Estado (Bourdieu, 2014, p. 625).

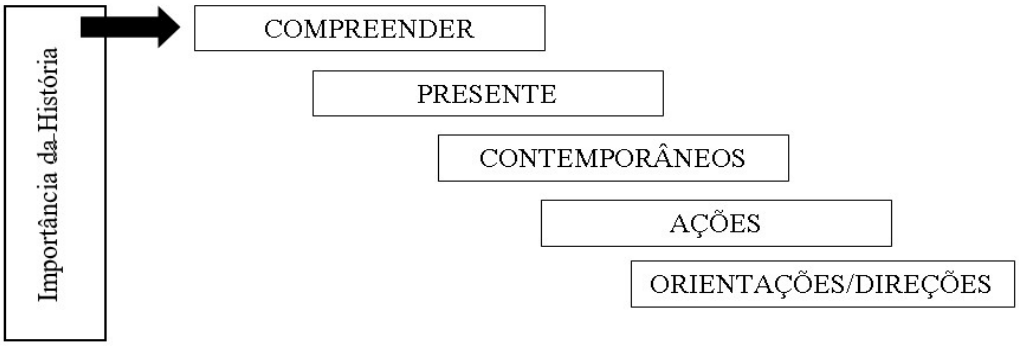
Nessa perspectiva, o(a) cidadão/cidadã não é definido pela nacionalidade, mas por seus direitos e deveres (BOURDIEU, 2014). Nesse sentido, a história é pensada pelos(as) participantes como uma ferramenta que auxilia a participação das pessoas na sociedade através da crítica e consciência:

> "[...] Voltada para **a formação de cidadãos críticos** e conscientes" (Licenciado 09)
>
> "O ensino de história tem a ver com o dever de repassar as aprendizagens humanas sobre os diversos acontecimentos históricos, **para atuação cidadã no presente** [...]" (Licenciado 26)
>
> "A história enquanto disciplina e ciência são **essenciais para o processo de formação cidadã**, relembrar memórias, patrimônios e (para) questionar nossos contextos" (Licenciado 22)
>
> "[...] Proporciona (o) desenvolvimento de pensamento crítico, **consciência política e postura ética** [...]" (Licenciado 37)
>
> "[Para] **Formar cidadãos** críticos e atuantes" (Licenciada 41)

De certo modo, os(as) egressos(as), ao pensarem sobre a "importância da História", entrelaçaram o pensamento crítico ao exercício da cidadania consciente. Tal perspectiva também está presente na Proposta Curricular da Licenciatura em História, pois, observamos que, em acordo com o PPC do Curso (2015), um dos objetivos da Licenciatura é "**refletir criticamente sobre a realidade social** concreta onde vai intervir **como profissional e cidadão**" (PPC, 2015, p. 14, *grifos nossos*).

Enquanto isso, no que se refere aos licenciados(as) que pensam a "*história como ferramenta para compreensão da realidade*", observamos a repetição de algumas palavras que nos indicaram esse sentido, tal como: "presente", "dias atuais/dias de hoje", "contemporaneidade/contemporâneas", "atualmente", "entender", "compreender", "contextualização", "ferramenta", "realidade" e "ações/direções" (**Figura 04**).

Figura 04 – História como ferramenta para compreensão da realidade palavras ordenadas pela frequência



Fonte: A autora (2023).

No total, constatamos que quinze dos(as) participantes apresentaram em suas colocações um sentido que confere à história o papel de mostrar "os caminhos percorridos pela humanidade até os dias atuais para compreensão do tempo presente" (Licenciado 04). De certo que a história vem passando por diferentes elaborações, especialmente, após as críticas

direcionadas ao *Paradigma Positivista* que buscava, através da análise de documentos oficiais, encontrar uma "verdade histórica". Nesse sentido, havia uma preocupação em trazer o passado tal como ocorreu a fim de compreendê-lo de maneira "neutra", **sem a interferência das questões do presente**.

Contudo, novas perspectivas ganharam espaço a partir do século XX; com elas, o passado passou a ser visto como não alcançável com exatidão e de maneira "neutra", pois as perguntas do(a) historiador(a) partem do presente, a partir de suas concepções teóricas e aspirações. Sobre isso, embasada na visão *foucaultiana*, Fábio Silva (2020) afirma que "o passado se configura como uma grande guerra que os homens do presente travam a fim de dar, nesse tempo presente, novas explicações no sentido de tentar romper com as verdades históricas estabelecidas" sobre as questões da atualidade (Silva, 2020, p. 484-485). Dessa forma, verificamos que, nas respostas dos(as) licenciados(as), é evidente a relação que traçam entre passado e presente e como o primeiro pode ser usado para compreender o segundo ou, até mesmo, para orientar as ações dos(as) sujeitos(as):

> "A História tem a importância primaz de **mostrar a humanidade o que ocorre, no sentido de tirarmos lições para o presente e futuro**". (Licenciado 04)
>
> "O estudo da história, mesmo que de modo pouco efetivo, compartilha algumas ferramentas que ajudam no olhar para o mundo. Junto a isso, **os significados históricos produzidos em sala de aula engendram sentidos do pensamento histórico, esses sentidos motivam ações, apontam direções do agir**". (Licenciado 13)
>
> "Uma ferramenta **capaz de elucidar o sujeito quanto ao seu lugar no espaço e tempo, observando fenômenos passados e de certo modo, correlacionando com o presente e dando perspectiva para o futuro**". (Licenciado 05)
>
> "É relevante como ferramenta para identificar processos de continuidades e rupturas nas estruturas contemporâneas, **de forma que possamos compreender os eventos dos dias de hoje**". (Licenciado 19)
>
> "Base de **orientação das ações do presente**". (Licenciado 30)

Diferentes conexões entre passado e presente foram feitas pelos(as) historiadores(as) ao longo do tempo, de certo, podemos encontrar muitas concepções distintas e conflitantes, e, ainda sim, serem consideradas dentro do campo da história (Pallares-Burke, 2000). Contudo, é evidente que "o saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente" (Rusen, 2007, p.147), a partir da narrativa histórica se constroem sentidos. Nesse processo, buscamos analisar o que se passou através do "universo cultural contemporâneo" (Silva, 2000). Assim, a partir da apropriação do passado, podemos encontrar respostas para as nossas

inquietudes, como por exemplo, a condição da mulher na atualidade. Observamos essa preocupação nas falas dos(as) egressos(as):

> "**Ela [a história] é reflexo da nossa realidade**, a partir dela nós conseguimos compreender como foram formadas as relações nas quais estamos envoltos. Por isso, acredito que trazer a luz, principalmente, a história de grupos marginalizados seja fundamental para entender a sociedade como um todo." (Licenciada 07)
>
> "Eu costumo dizer que a História **é uma ciência de autoconhecimento**. Para se entender o mundo, por meio dos sujeitos no tempo." (Licenciado 16)
>
> "**Possibilita a compreensão do tempo presente**, de modo a compreender e **problematizar as questões atinentes a contemporaneidade**." (Licenciado 43)

No tocante ao sentido que confere à história a importância de *"formar identidades"*, cinco respondentes evidenciaram palavras como "identidade(s)", "indivíduo" e "passado". Observamos que, em suas colocações, a história é vista como uma ferramenta que, através do estudo da ação humana no tempo, permite compreender a formação das identidades, conforme verificado nas falas abaixo:

> "A importância da história enquanto ciência **é permitir as pessoas entender de forma sistemática suas identidades**." (Licenciado 20)
>
> "Como indivíduo, **ela me faz entender como me tornei quem sou** e as contradições do processo." (Licenciada 50)
>
> "[importante para] **Construção de identidades**, reflexão sobre nossa sociedade e dar voz aqueles que foram falados no passado." (Licenciado 02)
>
> "Fundamental para entender a ação humana e **se entender enquanto indivíduo**." (Licenciada 51)
>
> "Sua importância reside no suporte que fornece na compreensão das estruturas políticas, sociais e culturais que nos constituem. Em certa medida, é responsável por responder perguntas como "quem somos" e "como nos tornamos aquilo que somos", **na formação de nossas identidades ela consegue pontuar aquilo que nos torna semelhantes e nos difere**." (Licenciada 23)

A esse respeito, ao colocar o *gênero* enquanto categoria analítica histórica, Scott (1995) também apresenta em sua obra a concepção de que a história não tem como função apenas "contar" o que aconteceu na sociedade e nas relações entre "homens" e "mulheres", mas compreender como as categorias de identidade foram construídas. Partindo dessa premissa, estudar a identidade "é estudar como as formas simbólicas são mobilizadas para sua construção" (Larrain, 2003, p. 32). Logo, a partir da análise histórica, seria possível entender aspectos que constituem a identidade dos(as) sujeitos(as).

Para muitos(as) historiadores(as), em especial os(as) do campo da História Local, a memória e a identidade estão intrinsicamente ligadas, segundo Le Goff (2003, p 469), "a

memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual e coletiva". Nessa perspectiva, a memória torna-se essencial, pois "ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuação e de experiência, isto é, de identidade" (Alberti, 2005, p.167).

Observamos, também, a relação das falas dos(as) licenciados(as) com a proposta curricular do Curso, porque é evidenciada no PPC (2015) a visão do historiador(a) como sendo um profissional "necessariamente capacitado a lidar com a problemática da memória histórica em suas múltiplas correlações com as afirmações de identidades coletivas" (PPC, 2015, p. 10); assim como é afirmado o compromisso de abordar questões relacionadas às identidades ao longo da Licenciatura em História (PPC, 2015).

Ademais, para oito participantes do estudo, a história aparece como sendo *importante, de maneira geral, para a sociedade*. Por conseguinte, observamos a presença de palavras como: "sociedade", "vida", "estruturas sociais" e "relações sociais" em suas falas:

> "[a história é] importante **para tudo na nossa vida** e sociedade." (Licenciada 01)
>
> "**Serve para vida**." (Licenciado 42)
>
> "De modo geral a história não magistral a vida, mas é uma função importante." (Licenciado 49)
>
> "**História é vida!** Seu curso muda todos os panoramas de uma sociedade." (Licenciada 36)

A partir das falas destacadas, podemos observar que os(as) egressos(as) enxergam um papel central da história na vida de maneira geral. Em contrapartida, três dos(as) sujeitos(as) investigados(as) não compartilham dessa mesma visão, pois evidenciam em suas falas que a perspectiva de história, a depender de como é produzida, não tem em si importância, como nas seguintes respostas: "**a nível prático, nenhuma importância**, é um saber pelo saber, e isso não é demérito" (Licenciado 26) e "**a história em si não tem importância**, [...] depende de como produzimos, para que e quem, é o que importa" (Licenciado 46).

Nesse primeiro momento, apenas dois graduados(as) indicaram preocupação pela maneira como a história vem sendo escrita, relacionando aos sujeitos(as) que são evidenciados(as) por ela. Observamos tal inquietação na fala, anteriormente citada, da Licenciada 07, quando ela afirma que "trazer à luz principalmente a história de grupos marginalizados seja fundamental para entender a sociedade". Assim como percebemos, na perspectiva apresenta pelo Licenciado 46, pois ele compreende que há diferentes maneiras de produzir a história e, a depender de como é feita, não é importante para sociedade.

- **Quem são os(as) sujeitos(as) históricos(as) para os(as) licenciados(as)**

Ao longo da *leitura flutuante* dos dados, observamos que os(as) egressos(as) apresentavam, em suas representações sociais de "**sujeitos(as) históricos(as)**", aspectos que estão relacionados, especialmente, à dimensão política e social, evidenciando questões que são reflexos das relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, verificamos que os(as) participantes, compreendem, de maneira geral, que todas as pessoas são atuantes na História. A exemplo disso, o termo "todo(s)(a/as)", entre as cinquenta e uma respostas, aparece 27 vezes. Entretanto, nem sempre com o mesmo sentido.

Dito isso, ao analisarmos como os(as) egressos(as) definem "sujeitos(as) históricos(as)", categorizamos as respostas **em torno de cinco sentidos** principais: (i) todos enquanto sujeitos históricos; (ii) diferentes grupos sociais enquanto sujeitos; (ii) o homem universal como sujeito histórico; (iv) pessoas comuns; (v) aquelas pessoas que contribuíram/contribuem com os processos históricos.

No que se refere aos que representam **os(as) sujeitos(as) como todas as pessoas**, a presença das palavras: "todo(a)", "humano(s)", "pessoa(s)", "qualquer" e "indivíduo" foi constante:

> "**Todos**." (Licenciado 05)
>
> "**Todas as pessoas** são sujeitos históricos, desde o trabalhador comum aos grandes imperadores de outrora." (Licenciado 09)
>
> "Todo **e qualquer ser humano**." (Licenciado 11)
>
> "Para mim, o sujeito da história é **qualquer ser humano**." (Licenciado 14)
>
> "**Todos os seres humanos** são sujeitos atuantes na história." (Licenciada 17)

Uma história sem as mulheres parece ser algo impossível, considerando que a maior parte da população é constituída por nós, entretanto, o alargamento dos(as) sujeitos(as) abordados(as) pela produção histórica é recente e um dos fatores que contribuíram para essa "ausência" é a linguagem[57] (Perrot, 2019), pois, quando há exemplos de participação de homens e mulheres em determinados eventos históricos, ignora-se o número de mulheres pela

[57] A construção da linguagem é histórica e cultural. A gramática é uma construção educacional escolarizada, definida pela linguagem que muitas vezes não considera as pessoas e sujeitos do contexto histórico e cultural. A linguagem é mais ampla do que a gramática, por isso, optamos por esse termo.

linguagem, como no caso dos termos: “todos”, “trabalhadores”, “imperadores” e “indivíduo”, que podem representar a presença feminina ou não. Dessa forma, observamos que essa linguagem não é representativa da diversidade. Considerar as diferenças e as diversidades não é somente utilizar o termo politicamente correto, mas é principalmente, considerar a diferença humana. Cada pessoa é única e deve ser considera, respeitada na sua singularidade. Apenas uma pessoa trouxe “gênero” enquanto demarcador dos(as) sujeitos(as) históricos(as) explicitamente: “todos independente de raça, gênero e credo” (Licenciada 41). Nesse caso, o “todos” está abarcado, objetivamente, diferentes gêneros e raças.

Percebe-se, a partir das falas destacadas acima, que o “todo” é colocado de maneira geral. Apenas duas pessoas trouxeram exemplos desse “todo” que é estudado pela história, a Licenciada 41 e o Licenciado 09, ao afirmar que “desde o trabalhador comum aos grandes imperadores”. Tal perspectiva traz em evidência uma discussão presente na historiografia: a história é feita apenas por nomes que se destacaram nos espaços públicos e de poder? Por volta dos anos de 1970, se dá uma renovação nas questões que permeavam a história, assim, essa área do conhecimento, ao aliar-se à antropologia, “redescobre a família [...], através desse viés incluíam-se novos personagens: as crianças, os jovens, as mulheres” (Perrot, 2019, p. 19-20). Somado a isso, através da “*Nova História*”, multiplicaram-se os objetos de estudo e “pessoas comuns” passaram a ser estudadas, conforme evidenciado pelo Licenciado 09.

Em equivalência a tal perspectiva, verificamos que quatro egressos(as) trouxeram em suas falas um sentido que evidencia as “**pessoas comuns**” **enquanto sujeitos(as) históricos(as).** Assim, palavras como “pessoas” e “comuns” se repetiram:

> “**Pessoas,** objetos ou conceitos criados e interpretados ao longo do tempo. Exemplos: **pessoas de diferentes classes**, religiosidades, costumes populares, comidas típicas, estilos musicais (samba, etc.), uma pessoa (Carolina de Jesus).” (Licenciado 20)
>
> “**As pessoas de maneira geral** em sua atuação individual e organizada no dia a dia.” (Licenciado 34)
>
> “**As pessoas**.” (Licenciado 46)
>
> “**As pessoas** em seus territórios.” (Licenciada 50)

Acerca disso, em sua tese de Doutorado, Francisco Costa (2021) discute quem são as “pessoas comuns” que aparecem enquanto sujeitas históricas na historiografia. Para ele, quando os textos utilizam essa expressão, estão se referindo às pessoas que não fazem parte das classes dominantes, mas que, em suas práticas cotidianas, produzem e reproduzem sentidos para o passado e para o presente. Tais pessoas foram consideradas inacessíveis ou, às vezes, sem

importância pela produção científica e, para Costa (2021), a *Escola dos Analles* contrapôs tal perspectiva "com o propósito de escrever uma nova história, totalizante, que ultrapassasse os limites da historiografia vigente, voltada à política e aos grandes acontecimentos" (Costa, 2021, p. 14). Assim, passou a valorizar a experiência das "pessoas comuns"[58].

Em contrapartida, para seis licenciados(as), "o(a) sujeito(a) histórico(a)" não é qualquer ser humano, mas, aquela **pessoa que contribuíra/contribui com os processos históricos**. Nesse sentido, "as pessoas que participam da história" (Licenciado 06) são aquelas que "buscam mudanças na sociedade e participam ativamente dos processos históricos" (Licenciada 01). Dentro deste grupo de egressos(as), o "todo" não representa a população no geral, pois indica que são "todos aqueles que participam/contribuem com um dado processo histórico" (Licenciada 21).

Já em relação ao sentido "**homem universal**", identificamos a repetição da palavra "homem(s)". No âmago das discussões iluministas surge o conceito do sujeito universal masculino. Para Scott (1995), a historiografia moderna do Ocidente, frequentemente, colocou "o homem" (branco, cristão, ocidental e heterossexual) como sujeito histórico universal. Por esse ângulo, algumas definições de história tornaram-se clássicas, como, por exemplo: "é o estudo do homem no tempo". Nesse sentido, o masculino é destacado no centro da história, como percebemos nas falas abaixo:

> "Todos nós, **do homem** mais simples ao com maiores feitos, somos sujeitos da história." (Licenciado 31)
>
> "O próprio tempo, **o homem** e a memória." (Licenciado 35)
>
> "**O homem**." (Licenciado 38)
>
> "**Todos os homens**." (Licenciado 48)

Nesse grupo, o "todos" refere-se aos "homens". Percebemos que "universalidade dos "homens" camufla o privilégio masculino, aparecendo como uma aparente neutralidade sexual dos sujeitos" (Colling, 2004, p. 31). O conceito de gênero surge, justamente, para tentar desnaturalizar o *"universal"* e evidenciar a historicidade do que consideramos enquanto

[58] Nesse contexto, destacam-se a Micro-História e a História Oral, pois a primeira se coloca enquanto "uma produção historiográfica circunscrita, direciona para pesquisas [...] de histórias de pessoas comuns e/ou sujeitos anônimos da História". (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018, p. 78); enquanto a segunda, é concebida por meio de narrativas de sujeitos sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que, de uma forma ou de outra, deles tomaram conhecimento" (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018, p. 59).

"homem" e "mulher" (Scott, 1995). A esse respeito, Margareth Rago (2008)[59], em entrevista sobre a categoria gênero, discute como foi essencial a epistemologia feminista que, ao inserir o gênero na leitura histórica, afetou a produção do conhecimento, pois as mulheres produziam ciência dentro de um ambiente que tinha como referência o sujeito universal masculino, a-histórico, anterior à própria história e que destinava às mulheres a um lugar de esquecimento, através do discurso pautado na universalidade (Rago, 2008).

Em contrapartida, a maior parte dos(as) licenciados(as), 16 pessoas, apresentaram em suas falas uma **perspectiva crítica da História**, representando e nomeando os(as) sujeitos(as) que, por muito tempo, foram silenciados(as) na produção histórica. Dessa forma, ocorreu a frequência de palavras como: "excluídos", "oprimidos(as)", "trabalhadores", "negros(as), "indígenas", "proletariado", "minoria", "perdedores", "silenciados", "margem", "marginalizados", "empobrecidos" e "mulheres". Nessa lógica, o "todos" inclui diferentes grupos sociais e, às vezes, demonstram as relações de poder em torno do "fazer" história:

> "**Todos, principalmente** os excluídos e oprimidos." (Licenciado 02)
>
> "Os sujeitos, sem dúvida, **é toda a humanidade no sentido mais amplo** e irrestrito. Infelizmente, por muito tempo, os sujeitos contemplados nos estudos históricos foram pertencente **às classes dominantes**. Ainda há muito o que se fazer para que se exista uma equidade de abordagens, privilegiando de maneira certa e compensatória os **atores oriundos das classes oprimidas** ao longo dos tempos." (Licenciado 04)
>
> "De acordo com minhas concepções, **todos somos sujeitos históricos**, mas para mim, são de grande importância aqueles engajados nas lutas políticas e sociais relacionadas às problemáticas da classe trabalhadora." (Licenciada 07)
>
> "Na minha perspectiva**, todos, mas sobretudo aqueles que não foram considerados sujeitos** por muito tempo dentro das narrativas historiográficas (pessoas negras e mulheres, trabalhadores, dissidentes sexuais e de gênero, etc.)." (Licenciada 10)
>
> "**Todos.** Principalmente os grupos "silenciados" pela História dos "**vencedores**". A minoria, os silenciados, **os perdedores**, os escravizados também construíram e fazem parte da história." (Licenciada 25)

Podemos utilizar a obra de Walter Benjamin (1996) para nossa análise, pois, a partir do autor, podemos refletir sobre as classes dominantes e os chamados "excluídos" da História. Para Benjamin (1996), os "vencedores" criam monumentos/narrativas para celebrar a vitória, legitimá-la e impedir a reação dos(as) oprimidos(as). Assim, o autor sugere que é necessário "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1996, p. 225). Assumir tal posição, é considerar

[59] Entrevista concedida pela professora Margareth Rago à revista Temporalidades, no dia 19 de setembro de 2008, na FAFICH/UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5374/3301>.

importante a produção histórica que evidencia outras perspectivas e sujeitos(as). Tomando como ponto de partida tal reflexão, percebemos, a partir da fala dos(as) egressos(as), o campo histórico enquanto uma arena de disputas das narrativas entre grupos dominantes e os(as) chamados, por Benjamin (1996), "excluídos(as)".

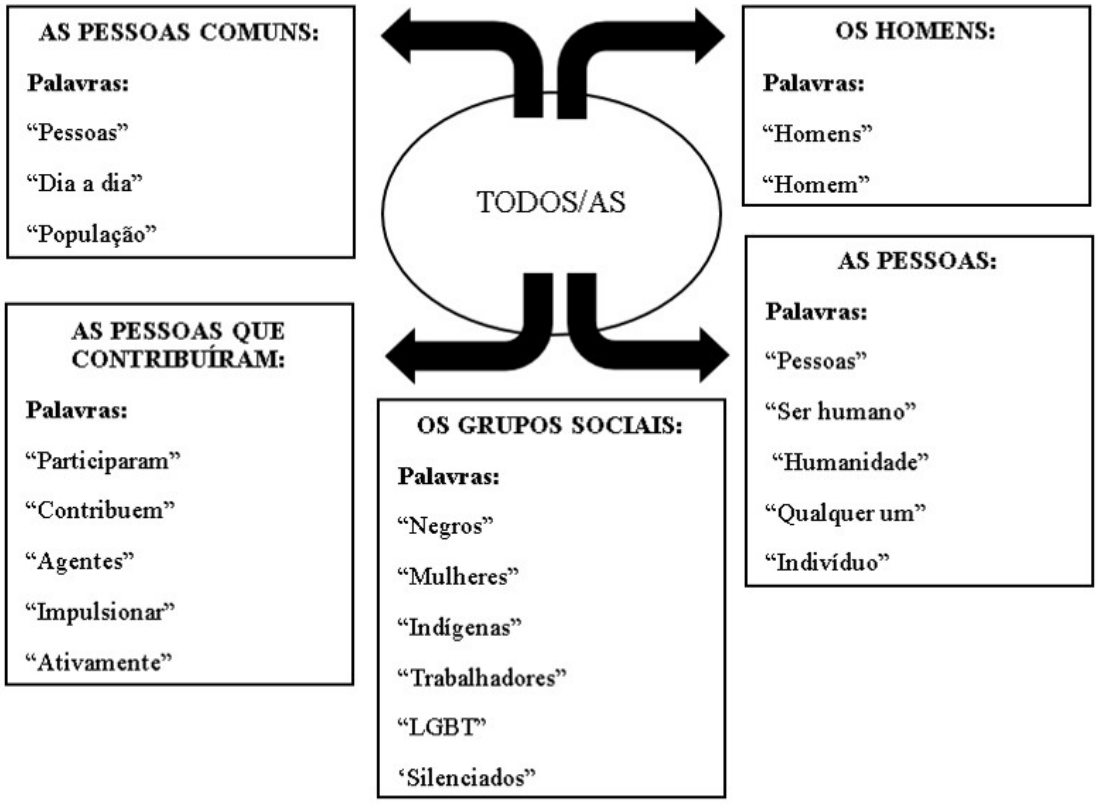
Para Perrot (2020), "na história e no presente, a questão do poder está no centro das relações entre homens e mulheres" (Perrot, 2020, p. 192). Desse modo, "torna-se importante, em razão das novas historiografias, trazer grupos sociais até então silenciados na produção acadêmica" (Licenciado 39) e "o povo que fica à margem das grandes histórias, os que morreram novamente por não ter suas histórias sendo contadas" (Licenciado 49).

Observamos que este grupo de egressos(as) têm em suas representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) diferentes grupos sociais que consideram "marginalizados", e, por isso, são importantes para História, como, por exemplo, os indígenas, as pessoas negras, as mulheres e os trabalhadores:

> "Os grupos responsáveis pelos meios de produção, **as classes populares, mulheres, negros, oprimidos e os grupos revolucionários**." (Licenciado 13)
>
> "Depende, mas **eu tento dar destaque em aulas e pesquisas à população negra, LGBTs, mulheres e trabalhadores**." (Licenciado 30)
>
> "Quem faz a história **é o povo, as mulheres, os homens, os trabalhadores, as minorias étnicas e sociais**." (Licenciado 43).

Por conseguinte, observamos que as representações sociais dos(as) egressos(as) de sujeitos(as) históricos(as) giram em torno desses cinco sentidos, conforme ilustrado na **Figura 05**:

Figura 05 – Sentidos em torno das representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) compartilhadas pelos(as) licenciados(as)

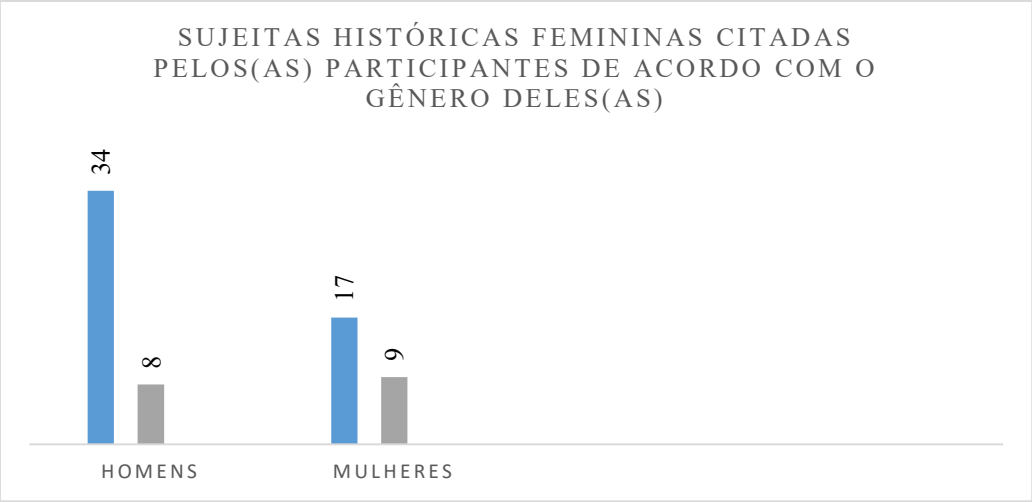


Fonte: Autora (2023)

Quanto ao gênero dos(as) egressos(as) respondentes, observamos que, no grupo que colocam "o homem universal" como sujeito histórico, todos os respondentes se identificam com o gênero masculino. Por outro lado, o grupo que pensa em "diferentes grupos sociais", considerando que a maior parte da nossa amostragem é masculina, é um grupo diversificado, pois oito se identificam enquanto homens e cinco enquanto mulheres.

Somado a isso, percebemos que, quando os(as) egressos(as) pensam em sujeitos(as) históricos(as) abordados(as) ao longo da licenciatura, primeiro eles pensam em figuras masculinas, pois dos(as) 51 participantes, apenas 21 pessoas citam nomes de figuras femininas ou "mulheres" – enquanto grupo social. Não obstante, as mulheres foram as que citaram mais figuras históricas femininas, mesmo constituindo a menor parte da nossa amostragem, conforme evidenciado no **Gráfico 03**:

Gráfico 03 – Sujeitas históricas femininas citadas pelos(as) participantes



Fonte: A autora (2023).

A partir do **Gráfico 03**, podemos perceber que, quando perguntados(as) sobre quais sujeitos(as) históricos(as) eles(as) se recordam quando pensam na graduação, poucas mulheres aparecem. Dentre as 17 vezes que apareceram, nove vezes foram citadas por outras mulheres. Ademais, quando perguntados(as) diretamente um nome de figura histórica feminina estudada ao longo da graduação, 12 pessoas afirmaram não saber responder.

6.2.2 A diversidade de sujeitos(as) históricos(as) na Licenciatura em História da UFPE na perspectiva dos(as) egressos(as)

Buscando compreender como diferentes sujeitos(as) históricos(as) são abordados(as) na Licenciatura em História, em especial as mulheres, primeiro analisamos o currículo prescrito do Curso. Nesse momento da análise, conforme discutido anteriormente, nesta seção, nos deparamos com a ausência de mulheres. Contudo, a partir contribuição dos(as) participantes do estudo, observarmos que, no cotidiano dos(as) estudantes, diferentes espaços contribuíram com a formação deles(as), quanto às questões de gênero, além da sala de aula. Ademais, algumas disciplinas e práticas docentes se destacaram quando indagamos aos egressos(as) sobre a diversidade de sujeitos(as) ao longo da graduação.

No tocante às disciplinas, os(as) licenciados(as) destacaram algumas que apresentaram maior diversidade de sujeitos históricos, a exemplo: História da África; História Antiga; História da América; e História Moderna. Dito isso, o que nos chamou a atenção foram as eletivas ofertadas pela professora, agora aposentada, do Departamento de História, pois seu nome, assim como as disciplinas ministradas por ela, foi citado por diferentes licenciados(as):

> "Gostei bastante de uma disciplina no final do curso, ministrada pela professora [nome da docente], intitulada Os trabalhadores sob o capitalismo. O olhar da disciplina para os contextos históricos trazidos era marxista. **Então, os sujeitos históricos estavam inseridos na luta de classes**". (Licenciado 13)

> "A disciplina, O Brasil na segunda metade do século XX, ofertada pela professora [nome da docente]. **A professora selecionou vários personagens da história, individuais ou coletivos, de esquerda ou de direita, masculinos ou femininos**". (Licenciado 18)

> "História dos trabalhadores sob o capitalismo. A professora [nome da docente] apresentava essa perspectiva da História dos de baixo, **utilizava autores diversos que abordava a diferente ação dos povos**". (Licenciado 34)

> "Eletiva de Trabalho Feminino sob o Capitalismo. **Porque trouxe uma bibliografia que contemplava vários movimentos sociais e seus sujeitos**". (Licenciada 50)

A partir das falas acima, podemos perceber que os(as) egressos(as) evidenciam que o olhar da docente, a sua seleção de textos e as temáticas conseguia abordar uma maior diversidade de sujeitos(as). Sobre isso, ao observarmos o PPC da Licenciatura em História – 2015, verificamos que as disciplinas citadas pelos(as) graduados(as) também são destacadas como sendo importantes para "formação de profissionais **comprometidos com parâmetros de equidade, solidariedade e respeito à diferença** e dignidade humana", pois "dão ênfase ao **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**, laicidade do Estado, **igualdade de direitos**, etc." (PPC, 2015, p. 10, *grifos nossos*). Além disso, a partir da análise documental, concluímos que poucas disciplinas trazem "mulheres" e "gênero" em suas ementas. Todavia, duas que trazem explicitamente *gênero*, enquanto categoria, são as disciplinas citadas pelos(as) egressos(as) acima:

> **História dos Trabalhadores sob o capitalismo** - Examina a História das relações de Trabalho no ocidente, no campo e na cidade, evidenciando os diferentes regimes de trabalho, o estatuto jurídico da mão de obra, bem como o desenvolvimento de suas entidades de classe, **serão adotadas transversalidades como raça, o gênero e a idade**. (PPC, 2015, p. 125, *grifos nossos*)

> **História do Trabalho feminino** - Examina **a história das mulheres enquanto trabalhadoras, no campo e na cidade do Ocidente**, evidenciando as características específicas que distinguem o emprego desta mão de obra da masculina, bem como enfatizando suas lutas por igualdade e conquista de direitos. (PPC, 2015, p. 169, *grifos nossos*)

É importante salientar que as disciplinas citadas são de caráter eletivo e, por isso, não são cursadas por todos(as) os(as) discentes. Assim, no que diz respeito às disciplinas obrigatórias, a mais citada pelos(as) egressos(as) foi a intitulada "História da África". Esse

componente curricular tornou-se obrigatório, "a fim de fazer cumprir as determinações oriundas da Resolução CNE/CP n° 01 de 17 de junho de 2004[60], assim como da Lei 11.645/2008[61]" (PPC, 2015, p. 09). Para os(as) licenciados(as), ela foi importante, pois:

> "A partir dela entrei em contato com diversos povos africanos, suas concepções de mundo e seu fazer artístico, em diálogo também com a produção brasileira e as influências estabelecidas pelo Atlântico Negro. **Houve também uma discussão de gênero acentuada nessa disciplina**". (Licenciada 10)

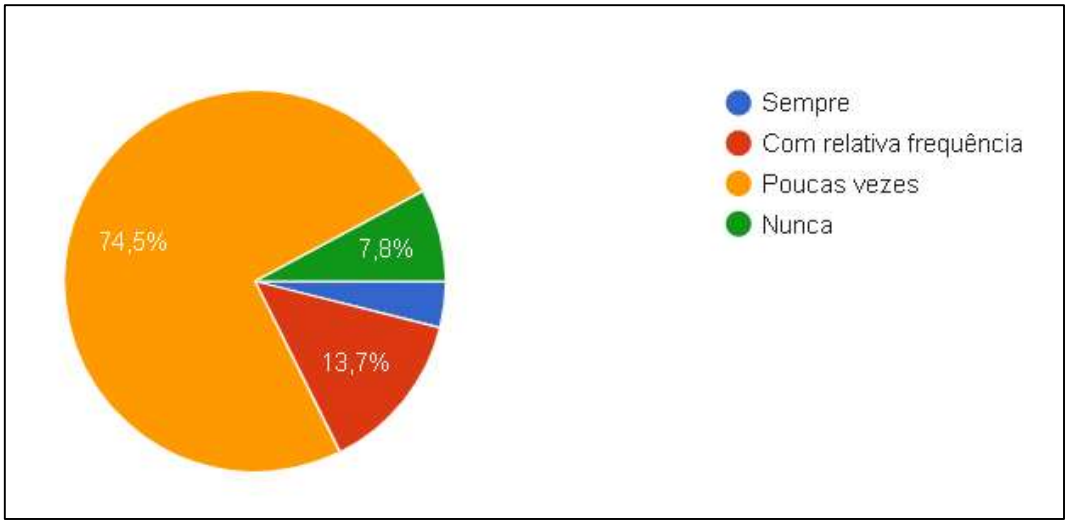
> "[...] **Os textos apresentados eram mais plurais e traziam os processos históricos a partir da construção de diversos sujeitos**, e principalmente da conexão deles com outros continentes". (Licenciada 45)

Nesse momento, observamos, mais uma vez, como o olhar do(a) docente, além do currículo, é importante para os(as) egressos(as), pois eles(as) citaram o nome do professor que ministrou a disciplina e da professora que também o fez[62], evidenciando que o trabalho deles foi essencial na seleção dos textos e das discussões realizadas no decorrer das aulas. Além das questões legais que levaram a disciplina a tornar-se obrigatória, compreende-se que as discussões ligadas à História da África são imprescindíveis por se tratar de um Curso de Licenciatura em História e, consequentemente, interferem no cotidiano escolar (PPC, 2015). Ademais, segundo o PPC – 2015, o interesse pela disciplina em questão vai além dos(as) estudantes do curso de História, mas atinge "diferentes públicos também de outras instituições, tendo sido difícil responder a esse interesse que se amplia a cada dia" (PPC, 2015, p. 12).

Não obstante, quando perguntados(as) se foram apresentados(as) à diferentes mulheres nas aulas da graduação, os(as) licenciados(as), em sua maioria, falaram que tiveram pouco contato com sujeitas históricas, e a minoria, representada por dois egressos, afirmou sempre ter contato com mulheres enquanto sujeitas históricas, conforme apresentado no **Gráfico 04**:

[60] Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
[61] Estabelece a obrigatoriedade do ensino da "história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas" no ensino fundamental e médio.
[62] Optamos por não trazer os trechos para preservar a identidade dos(as) docentes citados.

Gráfico 04 – Contato com sujeitas históricas ao longo da graduação



Fonte: A autora (2023).

Podemos observar que, de maneira geral, os(as) licenciados(as) não tiveram contato com figuras históricas femininas durante as aulas. Entretanto, as disciplinas eletivas são colocadas pelos(as) egressos(as) como importantes para esse debate, pois, muitas vezes, é por meio delas que eles(as) articularam as questões de gênero com a história. Tal percepção pode ser exemplificada a partir dos componentes curriculares evidenciados pelos(as) licenciados(as), como: História do trabalho feminino; História de intelectuais negras; e História do Corpo.

Sobre isso, Joan Scott (1995) fala que historiadores(as) não feministas reconheceram que as mulheres têm história. Contudo, confinou as mulheres a um domínio separado. Assim, pensava-se que "a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica" (Scott, 1995, p. 74). Sabemos que estamos em um contexto histórico diferente, mas essa perspectiva de fato mudou? Pois observamos que as disciplinas obrigatórias que abordam diferentes tempos e espaços não foram amplamente citadas pelos(as) egressos(as), eles(as) evidenciaram mais os componentes curriculares optativos e destacaram a prática docente, em especial, de professoras:

> "China, essa, [nome da docente] falava bastante; História Medieval com [nome da docente]; e, História Ambiental com [nome da docente)]". (Licenciado 16)
>
> "História do Trabalho Feminino, com [nome da docente]; Arte Africana e Afro-brasileira, com [nome da docente]". (Licenciada 10)
>
> "Cadeiras com a professora [nome da docente]". (Licenciado 11)

Dessa maneira, nos parece que as disciplinas obrigatórias seguem um padrão, uma rigidez, caracterizada por um conhecimento hegemônico e as optativas são mais livres

podendo tratar daquilo que destoa do conhecimento dito hegemônico. Dito isso, dentre as disciplinas obrigatórias, os(as) licenciados(as), além da História da África, citaram bastante o componente intitulado "História Antiga":

> "Em geral as disciplinas privilegiam algum grupo, **mesmo que dando atenção à sujeitos historicamente marginalizados, sempre fica muita gente de fora**. Acho que a disciplina mais diversa foi História Antiga, por ter contemplado personagens não heterossexuais (sei que o termo não se aplica ao período, utilizo porque não pesquiso a área e não sei qual o termo correto) e não europeus". (Licenciado 30)

> "História antiga, **pois houve um trabalho com perspectiva cultural e cotidiana das civilizações e grupos humanos, facilitando a apresentação de diferentes personagens** na perspectiva da micro-história". (Licenciado 14)

Também observamos que dos(as) 21 licenciados(as) que conseguiram lembrar de mulheres enquanto sujeitas históricas, dez deles(as) evidenciaram as disciplinas "História da África", "História do Trabalho Feminino" e "História dos Trabalhadores sob o Capitalismo". Além disso, os(as) participantes que trouxeram nomes de mulheres negras, como: Carolina de Jesus, Nzinga Mbandi, Cândida Maria da Conceição e Tereza de Benguela, foram os(as) graduados(as) que citaram o componente curricular "História da África", evidenciando a importância da disciplina na construção de representações sociais mais diversificadas de sujeitos(as) históricos(as).

Apesar disso, sabendo que outros espaços da universidade no qual os(as) egressos(as) circularam também contribuem com a formação das suas representações sociais, indagamos se outros espaços promoveram discussões de gênero, além da sala de aula. A partir desse questionamento, identificamos que 23 dos(as) licenciados(as) afirmaram não ter vivenciado espaços onde houve discussões de gênero. Contudo, dos(as) que tiveram contato, o Movimento Estudantil se destacou em suas respostas e termos como: "DA" (Diretório Acadêmico), "Movimento Estudantil", "organização", "discussões", assim como nomes de eventos promovidos pelo movimento estudantil, apareceram:

> "Eventos, atividades e **experiências promovidas pelo movimento estudantil e por colegas de universidade me proporcionaram vivências**, onde pude observar os debates e trocar ideias". (Licenciado 13)

> **"Espaços criados pelos próprios estudantes de História e demais áreas**. Como eventos de cultura e arte, apresentações e ações realizadas com iniciativa do grupo discente". (Licenciado 25)

> **"Diretório Acadêmico** e alguns eventos extra durante o encontro nacional de História que ocorreu na UFPE". (Licenciado 20)

> "Através do GEEMA, Instituto Papai, **Diretório Acadêmico de História da UFPE**". (Licenciado 10)
>
> "**Espaços paralelos de organização estudantil**". (Licenciado 29)

Uma maneira encontrada pelos(as) discentes de minimizar as problemáticas que encontram nas universidades é através da organização coletiva. As mobilizações promovidas pelos(as) estudantes[63] têm enorme relevância por evidenciar questões que, às vezes, são negligenciadas pelos currículos oficiais. Todavia, a inserção de pautas feministas nesses espaços nem sempre deram-se de maneira amistosa, mas vem se consolidando, em especial, através das mulheres que transitam nas universidades (Silva, 2016). Nesses espaços, os(as) discentes têm, muitas vezes, o primeiro contato com a organização política e diante das demandas atuais, novas formas de organização surgiram. Assim, em meio a diferentes formas de articulação (como em coletivos), ao tentar se expressar por outras vias além das tradicionais, ampliam-se as discussões e os(as) estudantes inserem, por exemplo, as discussões de gênero (Mesquita, 2016).

Ademais, constatamos também que o conjunto de atividades formativas, que vão além da sala de aula, são estimuladas pela UFPE, segundo o PPC do curso (2015), ajudaram os(as) licenciados(as) a terem contato com discussões de gênero. Vimos isso nas seguintes falas:

> "**Um grupo de estudo** sobre masculinidades na História que, às vezes, suscitava discussões sobre gênero". (Licenciado 37)
>
> "**Algumas palestras extra curriculares** que aconteceram no período que passei na Federal". (Licenciado 35)
>
> "**Na iniciação científica – PIBIC**". (Licenciada 21)
>
> "**Meu PIBIC dialogou** com essas questões". (Licenciada 41)
>
> "**Grupo de Estudos** em Masculinidades". (Licenciado 30)

O incentivo à inserção dos(as) graduandos(as) em atividades, chamadas pelo PPC do curso (2015) de extracurriculares e de extensão, é fundamental para a ampliação das discussões de gênero na formação de professores(as) da Instituição. No campo da extensão universitária, diferentes egressos(as) citaram o Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Através dele, os(as) discentes desenvolvem atividades extensionistas que consistem em apresentar e desenvolver um projeto na "comunidade escolar e do entorno da unidade de ensino na qual o

[63] Destacamos a importância dos movimentos sociais para a construção de novos olhares, pois, observamos que as instituições deixam isto a carga somente das disciplinas optativas. A Universidade vai além da sala de aula, os movimentos sociais formam, informam e desenvolvem mudanças, inclusive, nas universidades.

aluno executa o programa. Outras atividades podem ser desenvolvidas a partir de iniciativas dos docentes ou por proposição dos próprios alunos" (PPC, 2015, p. 17).

Sobre isso, segundo o PPC do Curso (2015), houve, a partir de 2015, a "ampliação da oferta de Bolsas à Iniciação Científica que possibilitam a inserção dos alunos em Projetos de Pesquisa coordenados por professores" (PPC, 2015, p. 07). Além disso, o curso passou a contar com diferentes laboratórios e grupos de estudo que promovem uma melhor formação dos(as) estudantes. E, através das respostas dos(as) egressos(as), podemos perceber a relevância da manutenção e ampliação desses espaços, pois, por vezes, por meio deles que algumas questões pertinentes para a sociedade são abordadas.

6.2.3 Problemáticas que envolvem o currículo da formação de professores(as)

O PPC da Licenciatura em História da UFPE (2015) foi reformulado, a fim de atender às novas "demandas sociais e às mudanças da própria política de ensino da UFPE" (PPC, 2015, p. 7). Nesse sentido, foram incluídos novos componentes curriculares e alguns, como o destinado à prática de ensino, sofreram alterações na carga horária. Assim, objetivando compreender se a partir dessas reformulações algumas demandas foram sanadas, perguntamos aos egressos(as) como eles vivenciaram a nova proposta curricular.

Dito isso, dentre as problemáticas citadas pelos(as) licenciados(as) as mais recorrentes foram a falta de: (i) diálogo do campo da História com a Educação; (ii) um currículo associado às questões da realidade; (iii) auxílios, bolsas e incentivos para permanência dos(as) estudantes na Universidade; e (iv) disciplinas que abordam diferentes sujeitos(as) e leituras da história.

No primeiro grupo de egressos(as), verificamos que eles(as) observaram uma deficiência no diálogo entre o campo da História e da Educação:

> "**O currículo de história não conversa com o currículo de educação**, e **são poucos os docentes que têm a preocupação em construir pontes** de ligação e não disputar espaço na grade dos alunos". (Licenciada 23)
>
> "**Acredito que a comunicação entre os dois centros, o CFCH e o CE, seja precária. Isso dificulta a interligação dos conteúdos aprendidos e sua aplicação no ensino**. A experiência que tive de disciplinas onde os docentes eram formados em História foram significativamente melhores". (Licenciada 07)
>
> "**Acho que nossa formação é muito segmentada entre o Centro de Educação e o Departamento de História, com poucas atividades e processos formativos integrados e de perspectivas interdisciplinares**. A própria grade curricular está disposta de um jeito bastante apartado". (Licenciada 10)

> "**As cadeiras/disciplinas da história enquanto ciência são, em grande medida, desconexas da educação,** o que resulta em uma formação um tanto deficitária em relação às discussões e possibilidades dos usos da história em sala de aula". (Licenciado 09)

Nesse grupo de licenciados(as), percebemos que eles(as) sentiram, a partir da formação que receberam, dificuldades para associar o conhecimento histórico com o aprendido nas disciplinas do Centro de Educação – CE, porque eles(as) sentem que "a relação entre ensino de história ligado ao Centro de Educação e o departamento de História ligado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH **não se conectam e não promovem uma formação integralizada**" (Licenciado 22).

Segundo o PPC do Curso (2015), **as disciplinas que são relacionadas à formação pedagógica são de responsabilidade do CE**, a partir dessa colocação, podemos verificar que a segregação sentida pelos(as) graduados(as) também está expressa no documento orientador do curso, pois ainda "não compreende a licenciatura como um campo específico de formação" (Farias, 2019, p. 143).

Além disso, Daniellle Farias (2019) ao entrevistar docentes do Departamento de História, observou que "a compreensão da formação de professores/as como responsabilidade de ambos os centros – CFCH e CE – aparece **não como um trabalho conjunto**, mas como uma disputa no contexto da hierarquização dos saberes (disciplinares e pedagógicos)" (Farias, 2019, p. 143). Dessa forma, mesmo com avanços no PPC (2015) – como a presença de disciplinas pedagógicas desde o início da Licenciatura – ainda é um desafio a aplicação de um currículo que relaciona, efetivamente, os saberes disciplinares e os pedagógicos, pois a "sua efetivação envolve disputas e relações de poder no interior das instituições" (Farias, 2019, p. 146), e acaba que esse quadro de desvalorização do campo pedagógico influencia diretamente a maneira como os(as) sujeitos(as) relacionam teoria e prática (Farias, 2019). Por isso, os(as) egressos(as) percebem que "até hoje **o curso de licenciatura é visto como sub curso**, em relação ao bacharelado, apesar de possuir um conceito maior" (Licenciado 16).

No que se refere ao segundo grupo de egressos(as), foi constado que uma das problemáticas que envolvem a Licenciatura é a falta de relação com a realidade:

> "**A formação histórica é completamente dissociada dos grandes paradigmas históricos da atualidade**, dos grandes problemas que assolam a escola". (Licenciado 13)

> "**Muitas das cadeiras pedagógicas alinham-se a teorias de pouca prática e efetividade** para a maior parte da realidade educacional brasileira". (Licenciado 37)

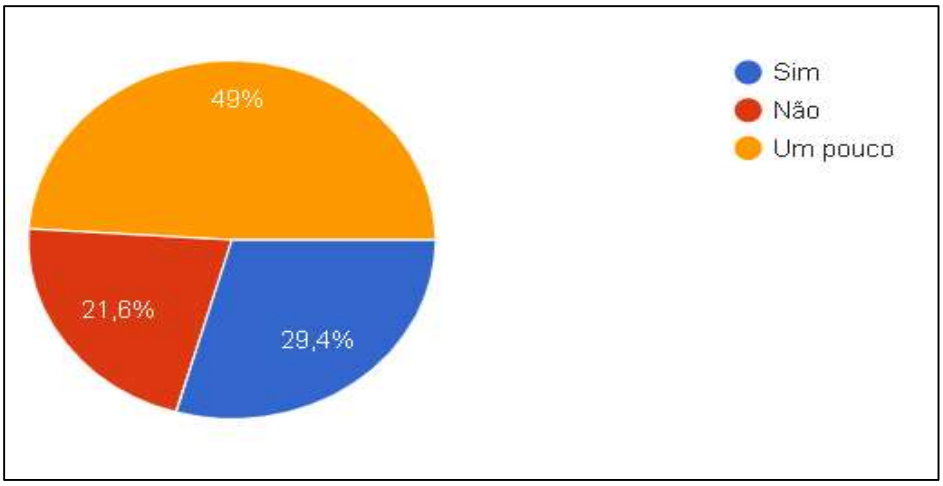
> "O currículo poderia ser **mais atualizado em relação às novas demandas da educação**". (Licenciado 22)
>
> "Preparação prática na atuação em sala de aula, além, principalmente no que se refere a **abordagens que levem em conta a realidade enfrentada após a formação**". (Licenciado 04)

A relação entre a teoria e a prática foi tema de muitos estudos, pois é comum os(as) discentes e docentes enxergarem essa temática como central na formação de professores(as). Ainda de acordo com Farias (2019), o modo como as instituições organizam seus currículos expressam suas concepções de teoria e prática. No caso da Licenciatura em História, compreende-se que "os pressupostos teóricos e metodológicos [...] norteiam e dão significado à prática pedagógica, indissociável do processo de construção do conhecimento e dos próprios movimentos da sociedade em que atua" (PPC, 2015, p. 11). Assim, a partir da proposta curricular, aumentou-se a carga horário dos estágios supervisionados – somente com o PPC de 2015, a prática pedagógica foi integrada aos demais componentes curriculares através de quatro Estágios Supervisionados –, com o intuito de "promover as vivências de ensino como atividade investigativa" (Santiago; Batista Neto, 2006, p. 29).

Contudo, mesmo diante desse significativo avanço, os(as) estudantes só iniciam os estágios a partir da segunda metade do curso, partindo da compreensão de que "os mesmos só poderão ser realizados após o acúmulo de uma certa quantidade de conhecimentos teóricos" (Farias, 2019, p. 156). Dessa maneira, em sua tese de Doutorado, Farias (2019) concluiu que há "o debate acerca da prática, porém, restringimos as ações que a constituem" (Farias, 2019, p. 156), pois o saber teórico ainda é colocado como predominante. Por isso, os(as) egressos(as) ainda enxergam o conhecimento produzido na universidade distante da realidade escolar.

O abismo entre a teoria e a prática pode refletir na segurança dos(as) licenciados(as) de abordar as relações de gênero em suas práticas pedagógicas, pois sabemos que, de acordo com Louro (1997), esse espaço é marcado pelas relações de gênero. Contudo, nem todos(as) se sentem preparados(as) para promover tais discussões, conforme evidenciado no **Gráfico 05**:

Gráfico 05 – Licenciados(as) que se sentem preparados(as) para abordar gênero em sala de aula



Fonte: A autora (2023).

Ademais, os(as) egressos(as) também pontuaram que há uma "**falta de diversidade nos conteúdos, trazendo por vezes uma literatura desatualizada**, além de prestigiar o mesmo perfil de autores e escolas de conteúdo, consistindo essencialmente em homens brancos de escolas europeias" (Licenciado 19). Dessa forma, podemos perceber, em conformidade com a nossa análise documental, que os(as) graduados(as) também concluem que há o predomínio de autores homens e de uma perspectiva europeia. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da História Indígena no ensino básico, ainda não há uma disciplina obrigatória que aborde a temática na grade curricular. Assim, os(as) egressos(as) percebem que "**o currículo é centrado na Europa**, necessita abrir espaços para outras questões; por exemplo, ter a disciplina obrigatória de História Indígena e Ásia, mais disciplinas sobre África" (Licenciada 27). Outros(as) egressos(as) pontuaram essa mesma ausência:

> "Outro **ponto é a ausência de uma cadeira sobre a temática indígena** na grade curricular obrigatória de licenciatura". (Licenciado 32)
>
> "**Não ter uma disciplina de história indígena**. Ter uma disciplina de história da África ainda deficiente e pequena". (Licenciada 01)
>
> "**A ausência de disciplinas obrigatórias que contemplem justamente a ampla gama de sujeitos históricos** e como abordar suas ações nos processos históricos no âmbito da sala de aula". (Licenciado 21)
>
> "Principalmente a inserção de novas metodologias com tecnologias, **além de novas temáticas como História das Mulheres, afro brasileira entre outros sujeitos antes ignorados**". (Licenciada 33)

De acordo com os(as) teóricos(as) críticos(as) do currículo, as ausências também nos mostram algo. Nesse caso, significa a exclusão de determinados(as) sujeitos(as) históricos(as). A falta de disciplinas obrigatórias que abordam a História Indígena pode ter influenciado as

representações sociais de sujeitos(as) históricos(as) compartilhadas pelos(as) egressos(as), o que nos levou a um número muito pequeno de mulheres indígenas citadas por eles(as) – seis nomes.

Além disso, a exclusão de temáticas e a predominância de uma bibliografia essencialmente masculina, observada pelos(as) licenciados(as), levam também a perpetuação de determinados(as) grupos enquanto sujeitos(as) históricos(as). Por isso, muitos(as) egressos(as) afirmaram não se sentir representados(as) pelas discussões, textos e temáticas abordadas ao longo da graduação:

> "**A maior parte de nossos docentes são homens, são brancos e quando não são, a nossa bibliografia é escrita por eles**. Por mais que, nos últimos anos, a inclusão e a diversidade tenham gerado mais discursões, tenha apresentado novos pensadores, textos e pesquisas, tenha permitido estudantes de outras classes e etnias adentrarem a universidade, ainda somos a minoria" (Licenciada 23).

> "**Os sujeitos históricos, que se encontram às margens da historiografia tradicional, não têm um protagonismo de forma preponderante nos debates, principalmente quando se trata da seleção dos textos acadêmicos** para os discentes. Às vezes a sensação que eu tinha era como se os textos abordassem determinados grupos sociais apenas de maneira geral ou abstrata e não em casos de pessoas reais ou estudo sob sujeitos reais". (Licenciado 20)

Os sentidos que indicam a falta de representação identitária no curso estão presentes nas falas de quase todos(as) egressos(as), exceto aqueles que perceberam que nem sempre se sentiram representados(as), mas, em alguns momentos, conseguiram se aproximar das discussões através de um olhar próximo:

> "Como homem branco e da classe média senti minha história sendo contada e muito valorizada (não de uma maneira positiva). Só reforça a ideia de como **a ciência histórica ainda é muito eurocêntrica**. Porém como homem gay não me senti representado". (Licenciado 40)

> "Em grande maioria não. **A maioria das perspectivas europeias** não condizem com o meu eu mulher negra, nas aulas de História da África sobre os reinos e os papéis das grandes mulheres nas sociedades africanas, aqui sim observei umas representatividades". (Licenciada 27)

Mais uma vez, pudemos observar a importância das disciplinas que discutem História da África para os(as) egressos(as), palavras como: "África/africana"; "povos negros"; "negros(as)" se repetiram. Assim como eles(as) evidenciaram que o currículo continua centrado na historiografia europeia, pois "**eram disciplinas pontuais que traziam perspectivas diferentes da história** que fugiam da concepção hegemônica masculina e europeia" (Licenciada 07).

Contudo, há um reconhecimento de que alguns(mas) docentes se "esforçaram por tentar trazer textos '*problematizadores*' que davam outras visões para além da História Tradicional" (Licenciado 48). E com isso, novamente, os nomes dos(as) docentes citados(as) anteriormente apareceram. Somados(as) a eles(as), nesse momento, os(as) egressos(as) citaram docentes que atuam no Centro de Educação, pois sentiram que "alguns demonstravam essa preocupação [em trazer diferentes sujeitos] e sensibilidade, **principalmente os professores de História que atuavam no CE**" (Licenciada 51); "senti **que a luta por direitos, garantias e educação libertadora dos oprimidos (como eu) era melhor representada nas disciplinas de educação**" (Licenciado 14).

Outrossim, observamos, também, que para as licenciadas a ausência de mulheres é uma problemática: "lembro que **senti falta de textos que trouxessem a mulher como protagonista**. Gostaria de ter tido uma disciplina de História das Mulheres" (Licenciada 17). Entretanto, considerando que nossa amostra é majoritariamente masculina, a maior parte dos licenciados apontaram como uma problemática o viés eurocêntrico do currículo, mas, não citam diretamente a ausência de mulheres.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembramos que ao longo do processo de construção desta pesquisa, objetivamos compreender as implicações do currículo, prescrito e vivenciado, da Licenciatura em História da UFPE nas RS de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) do curso. Para tanto, analisamos primeiramente o currículo prescrito para observarmos como as questões de gênero e as mulheres, enquanto sujeitas históricas, são evidenciadas ou negligenciadas nos documentos que orientam o curso. Examinamos, então, o PPC (2015) e o Perfil Curricular da Licenciatura em História (1113-1/2013). Por meio dos documentos citados, identificamos que na proposta curricular há indícios que revelam a preocupação em promover uma formação de professores(as) de História voltada para a reflexão sobre a realidade e para busca da equidade de gênero no campo da história e da educação. Contudo, a partir da análise das ementas das disciplinas da **área de referência**, não encontramos tal preocupação expressa. Pois, os componentes obrigatórios de diferentes períodos do curso não trazem explicitamente gênero enquanto categoria de análise e nem as "mulheres" são evidenciadas enquanto sujeitas históricas.

Além disso, quando observamos os textos que compõe a bibliografia básica das disciplinas de história, nos deparamos novamente com a desvalorização da mulher, agora enquanto produtora de conhecimento. Afinal, dentre os(as) 73 autores(as) sugeridos(as), apenas 12 são mulheres. Tal dado é bastante relevante, pois, considerando que ao longo do tempo as mulheres adentraram nos círculos acadêmicos e produziram importantes discussões e obras no campo da história, ainda há a predominância do olhar masculino sobre os eventos do passado no currículo prescrito da Licenciatura. Quando não somos citadas enquanto sujeitas históricas ou trazidas enquanto referências para a formação de futuros professores(as), corre-se o risco de perpetuar visões de mundo que relegam a elas um lugar de esquecimento.

No caso dos componentes curriculares de caráter eletivo oferecidos pelo Departamento de História, observamos mais uma vez a marginalização. Entretanto, nesse grupo de disciplinas, as categorias "mulheres" e "gênero" aparecem no texto, porém, de maneira sucinta nos seguintes componentes: (i) História dos trabalhadores sob o capitalismo; (ii) História Social; (iii) Historiografia brasileira Contemporânea; (iv) História e Historiografia da Guerra do Paraguai; (v) História intelectual da Idade Média; (vi) História social e artística no Brasil Colonial. Dessa maneira, identificamos que, dentre um total de quarenta disciplinas optativas, apenas seis trazem as "mulheres" ou a categoria "gênero" em suas ementas, sejam nos objetivos, nos textos ou nas propostas das disciplinas.

Dito isso, é importante enfatizar, que apenas um componente eletivo aborda e salienta, a participação feminina nos processos históricos em diferentes espacialidades e temporalidades, sendo ele intitulado de “História do trabalho feminino”. Os(as) discentes que puderam/poderão cursar a disciplina, segundo a ementa, estudam sobre a luta política das mulheres e o feminismo enquanto meio de luta organizada. Além disso, na bibliografia básica sugerida, nomes de autoras contemporâneas importantes são destacados, tal como: Beauvoir e Perrot.

Fundamentadas na perspectiva crítica do Currículo, podemos observar não só o que está presente no documento, mas também as ausências. Porque, a partir desses estudos curriculares, percebemos o currículo como um espaço marcado pelas relações de poder, assim, o ato de evidenciar, ou não, um determinado grupo social é um exercício de poder (SILVA, 2022). Dessa forma, os nossos resultados sugerem a necessidade de revisão e aprimoramento do currículo prescrito da Licenciatura em História para incluir e dar visibilidade às mulheres e outros grupos sociais que não são destacados pela *Historiografia Tradicional*. Pois, a partir disso, podemos garantir uma abordagem mais inclusiva e representativa das questões de gênero que estão presentes na História.

Para mais, também é importante considerar que uma maior diversidade de bibliografia e perspectivas de autores(as) e pensadores(as) pode vir a fornecer uma formação mais completa e abrangente. Visto que, como discutido ao longo do trabalho, ao não fazer isso, podemos continuar excluindo sujeitos(as) históricos(as) pela limitação de perspectivas que são focadas em homens brancos, cristãos, heterossexuais, do Norte Global.

Dito isso, buscando compreender as representações sociais – RS de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) da Licenciatura, nos ancoramos a Teoria das Representações Sociais – TRS como lente de análise. Nossa escolha foi pautada no entendimento de que as RS são forjadas no âmago das relações sociais, e por isso, são constituídas coletivamente e influenciadas por diferentes contextos no qual os(as) sujeitos(as) circulam, entre eles, o curricular. Assim, os sentidos compartilhados coletivamente pelos(as) egressos(as) auxiliam na comunicação, norteiam ações e, consequente, interferem em como as mulheres serão apresentadas em suas práticas, incluindo as pedagógicas.

Moscovici em seu estudo de 1961 objetivou compreender como e o que motiva as pessoas a pensarem, como também a se relacionarem com diferentes objetos sociais. Para isso, formulou a TRS e, a partir da sua perspectiva teórica, a RS é conceituada como um conhecimento do *senso comum* formado por um conjunto de elementos, como: as crenças, os costumes, as imagens, as opiniões, etc. Sendo assim, esse conhecimento “tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos.

Um estilo de discurso que lhes é próprio" (MOSCOVICI, 1978, p. 50) que orienta as práticas dos(as) sujeitos(as).

Partindo desses pressupostos, a apreensão das RS de mulheres, enquanto sujeitas históricas, compartilhadas pelos(as) egressos(as) nos auxilia, por conseguinte, no entendimento de como as mulheres podem vir a ser ou são apresentadas no contexto da formação de professores(as) de História da UFPE. Dessa maneira, a importância da realização desta pesquisa está na possibilidade de trazermos à luz discussões que são pertinentes para melhoria da Licenciatura quanto ao debate de gênero. Afinal, em acordo com o aparato legal analisado, tais discussões já deveriam fazer parte da formação inicial.

Além disso, considerando que, Jodelet (1898) ao falar da constituição das RS, afirma que diferentes elementos e interações sociais participam do processo de naturalização das RS, entendemos que analisar como os(as) egressos(as) entendem as mulheres, enquanto sujeitas históricas, expressa também como eles(as) enxergam as relações de gênero dentro desse campo de estudo. Ademais, na construção da nossa pesquisa, conseguimos identificar alguns sentidos em torno de "sujeitos(as) históricos(as)" que dialogam com a análise do PPC e do Perfil Curricular, evidenciando que há profundas relações entre o conhecimento dito do *senso comum* e aquele proposto pela esfera curricular chamado de científico.

Dessa forma, objetivando compreender como as relações de gênero se apresentam no âmbito curricular, nos debruçamos sobre as principais pesquisadoras dos estudos de gênero a partir de diferentes perspectivas teóricas, especialmente Beauvoir (2009), Scott (1995) e Bento (2006). Apresentamos nossas reflexões no **Capítulo 03** e nele, justificamos nossa escolha quanto à óptica dos estudos relacionais que ancoraram nossa análise. Somado a isso, com o intuito de fundamentarmos nossa análise, nos dedicamos também à leitura sobre o campo da História das Mulheres. Nesse processo conseguimos construir um panorama geral, a partir, especialmente, de Perrot (2019) e Lener (2019), da exclusão e inserção das mulheres, enquanto sujeitas históricas e pesquisadoras, no campo da História, tais discussões foram apresentadas ao longo do **Capítulo 04**.

Assim, tomando como referência as proposições teóricas mencionadas as vinculamos à TRS – devido ao seu caráter interdisciplinar – e desenvolvemos a segunda parte desta pesquisa. Para realização desta etapa do estudo, nos ancoramos na abordagem qualitativa quando nos propomos a investigar os sentidos ligados as concepções dos(as) 51 egressos(as) sobre, especificadamente, os(as) "sujeitos(as) históricos(as)". Para isso, coletamos os dados por meio

de questionários semiabertos respondidos virtualmente por licenciados(as) em História pela UFPE a partir de 2013.

Por meio da nossa análise, observamos que quanto às percepções sobre a "importância da História", os(as) licenciados(as) expressam sentidos ligados a uma dimensão política, social e cultural. Em determinadas respostas essas dimensões se misturam e apresentam, semanticamente, sentidos que conferem à História uma importância para: (a) refletir criticamente sobre a realidade; (b) compreensão dos aspectos do tempo presente; (c) formação das identidades; e, (d) sociedade de maneira geral. A partir desses dados e da análise documental, pudemos nos direcionar para compreensão de como os(as) egressos(as) representam as mulheres enquanto sujeitas históricas. Pois, entende-se que essas representações são constituídas por diferentes saberes que são apreendidos também na formação inicial de professores(as). Assim, a maneira como veem a própria história influencia diretamente como refletem sobre as mulheres nesse âmbito.

No que concerne aos sentidos em torno de "sujeitos(as) históricos(as)", percebemos a frequência de contradições nas RS compartilhadas pelos(as) licenciados(as). A maior parte deles(as), colocam a história como sendo "importante para reflexão crítica sobre a realidade", mas, majoritariamente, não refletem sobre as relações de gênero que estão enraizadas em diferentes espaços, entre eles, em suas áreas de formação. Isso acontece porque as RS são construídas por processos complexos e dependem da assimilação de informações. Esse processo se dá por meio da comunicação e interação de grupos, que seleciona as informações de acordo com a cultura e o contexto histórico no qual os(as) sujeitos(as) estão inseridos (JODELET, 2001).

Esse processo não é estático, assim, os(as) sujeitos(as) que tiveram contato com disciplinas que promoveram maiores discussões sobre a participação feminina na história, têm mais possibilidade de citar mais nomes de mulheres, como ocorreu no nosso estudo. A partir do contato com perspectivas mais plurais e inclusivas, os(as) egressos(as) podem somar às suas representações novos conceitos e com isso, tornar as mulheres, como sujeitas históricas, parte integrante do seu universo consensual (JODELET, 2001). À vista disso, percebemos que algumas disciplinas, como: História da África, História do Trabalho Feminino e História dos Trabalhadores Sob o Capitalismo, contribuíram para estruturação de RS de sujeitas(os) históricas(os) mais diversificadas.

De maneira geral, os(as) egressos(as) atribuem elementos que indicam que, para eles(as), os sujeitos(as) históricos são:

(a) Todas as pessoas

(b) As pessoas comuns

(c) As pessoas que contribuíram significativamente com os processos históricos

(d) Diferentes grupos sociais

(e) Todos os homens

Dentre esses sentidos, destacamos que no grupo que representa “os homens” enquanto sujeitos históricos, todos os egressos se identificam do gênero masculino. Em contrapartida, os(as) que pensam “diferentes grupos sociais” quando refletem sobre quem faz a história, a amostragem é mais diversificada. Essas posições revelam que as diferenças e particularidades dos grupos produzem diferentes sentidos sobre os(as) sujeitos(as) históricos(as). Esses resultados indicam que a pluralidade de sujeitos(as) traz a possibilidade de promover espaços mais equitativos, enriquecendo a formação de professores(as). A importância disso reside no fato que as RS orientam as práticas dos(as) sujeitos(as) e permitem que eles(as) interpretem o cotidiano, assim, auxiliam na produção de novos sentidos sobre o passado e presente.

Dito isso, é importante salientar que não temos a intenção de findar nossa pesquisa com esse texto, uma vez que almejamos que outros(as) pesquisadores(as) desvendem em outros estudos sobre a ausência de vários grupos de mulheres evidenciando diferentes grupos socais no qual estamos inseridas. Dessa forma, buscamos que outros caminhos e perspectivas sejam traçadas para não só compreendermos como os(as) professores(as) de História vêm sendo formados(as) no estado de Pernambuco, mas sobretudo promovendo debates que viabilizem melhorias quanto as questões de gênero nesses espaços.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales.** Em: J-C. Abric (org.) Méthodes d´études des représentations sociales. Érès: Ramonville Saint-Agne, 2003. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2005

ALMEIDA, Â. M. **A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos.** Serviço social, v. 9; p. 129-159, 2001.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível**.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALONSO, L.; SILVA, C. **Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado**. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (coords). Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão. Coimbra: Livraria Almedina / Centro de Estudos da Criança, 2005.

ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de pesquisa, n. 117. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, J. D'A. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2008. 4ª edição.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E.; ROCHA, Á. **A Pesquisa e Prática Pedagógica enquanto elemento estruturador da formação docente no contexto do curso de Pedagogia da UFPE**. In: SILVA, Adriana M.P; FREIRE, E. C. (Orgs.). Pesquisa e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BODIÃO, I. S. **Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer.** Cadernos de Pesquisa, UFMA, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BONA, V. **Estudo das práticas docentes: representações sociais em foco**. – Belo Horizonte: Caravana, 2022.

BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. Introdução. In: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. (Orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: EdUFPE, 2019, p. 15-18.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRABO, S. A. M.; RI, N. M. D. (org). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal**. – Marília: Oficina Universitária – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/legislegislacao/754-fnde.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 2018/2017/Lei/L13415.htm#art6**

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022- 19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Brasília: MEC, 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRESCIANI, S. **Apresentação. Revista Brasileira de História.** São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 9, nº 18. p. 7-8, ago-set 1989.

BRITO, P.; REIS, L. **Por pressão, Planos de Educação de 8 Estados excluem "ideologia de gênero"**. Folha de S. Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRZEZINSKI, I. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)**. Em Aberto, v. 54, n. 12, p. 75-86, 1992.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Nova York/Londres: Routledge, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. **Pierre Bourdieu sobre gênero e educação.** Revista Ártemis; v1, João Pessoa, 2004.

CARVALHO, M. E. P. de. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas nas escolas.** Pernambuco: Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

_____. **Introdução à questão das relações de gênero na educação.** In: CARVALHO, M. (Org) Consciência de gênero na escola. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000, p. 15-23.

CARVALHO, M. E. P. de. **Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente.** In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson. Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009. p. 13-14.

_____. **O que a história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação de docente.** In: CARVALHO; PEREIRA (Orgs) Gênero e Educação: múltiplas faces. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 55-76.

CAVALCANTE, L. I. P. **Perspectivas em formações de professores.** In: Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade do ser professor. Manaus: Editora Valer, p. 53 – 64, 2007.

CARRAHER, D.W. **Senso crítico: do dia a dia às Ciências Humanas**. 9 ed., Pioneira, 2011.

CHANTER, T. **Gênero: conceitos - chave e filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COLLING, A.M. **Gênero e História: um diálogo possível?** Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 19 - nº 71/72 - Jan./Dez. 2004 - P. 29 - 43

COSTA, F. J.M. da. **História das pessoas comuns: uma influência temático-conceitual nas pesquisas do núcleo de história e memória da educação da Universidade Federal do Ceará**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei n.º 13.415/2017**. Educação & Realidade. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG – Brasil, ago, 2018.

CRUZ, da. E. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DIEB, M. **O currículo oculto e o fracasso escolar: uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber**. Educação em debate. Ano 28 - V I - N°. 51/52, 2006.

DOISE, W. **Debating social representation.** In: G. M. Breakwell & D. V. Canter. Empirical approaches to social representations, Oxford: Oxford University Press. P. 157-170, 1993.

FARIAS, D. C. C. **Concepções de formação pedagógica no curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular**. Tese (Douturado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Recife, 2019.

FARR, R. **Theory and method in the study of social representations.** Oxford: Oxford University Press, p. 15-38, 1993.

FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. M. R. da. **Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar, 2017.

FERREIRA, A. R. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, F.F.; CALSA, G.C. **Gênero e formação docente: intervenção pedagógica como possibilidade de compreensão da construção dos conceitos.** Seminário de Pesquisa do PPE: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. In: Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 173 – 189, 2002.

FRASER, M. T. D.; GONDIM S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia, 2004, 14 (28), 139-152.

FREIRE, E. de C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife – PE**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

FREIRE, E. de C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 30ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Y. M. S. da. Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e vivências de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

GATTI, B. A. **Formação e professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GHEDIN, E. (Org) **Currículo e ensino básico**. Manaus: AM: UEA Edições, 2007.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica**. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GIROUX, H. **O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, T. T. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, p.41-73, 1993.

GONÇALVES, A. L. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, J. S.; RIBEIRO, J. O. S. **Colonialidade de gênero: o feminismo decolonial de Maria Lugones.** Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Org. Paula Regina Costa Ribeiro [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Tradução: Catalina G. Zambrano. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S.A, 2020.

GUIMARÃES, M. de F. **Percurso no pensamento e prática dos feminismos**. Revista Gênero e História. Caderno de História do Departamento de História – UFPE. Ano 1, número 1, Recife, Pernambuco, 2002.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Org.), As representações sociais (p. 17-44). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

Jodelet, D.: **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução, 1989.

_____. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2000.

_____. **L'idéologie dans l'étude des representations sociales.** In Verena Aebischer *et al.* (Org) Idéologie et Representations Sociales*.* Cousset, Del Val, 1991.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e caraterísticas na pesquisa qualitativa.** Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

LARRAIN, J. **El concepto de identidad**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 21, p. 30-42, ago. 2003.

LE GOFF, J**. História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão (et al). Editora Unicamp, Campinas - São Paulo, 1990.

LE GOFF, J**. Memória-História**. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** Tradução: Luiza Sellera – São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, I. G. e HYPOLYTO, A. M. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LIMA; M. do. S. L; GOMES, M. de O. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO. G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.09-34

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate Contemporâneo na Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Nas redes do conceito de gênero.** In: LOPES, M.; MEYER, M.; WALDON, V. (Org.). Gênero e saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. Editora PUC-São Paulo – EDUC, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. 2. ed. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação.** In: CANDAU, V. M. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MELLO, R. A. e PIUBEL, T. M. **Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o "mito bandeirante"**. Revista História Hoje, vol. 10, nº 19, 2021.

MESQUITA, M. R. **Movimento estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais**. Revista Crítica de Ciências Sociais, out. 2003 v. 66, p. 117- 149.

MINAYO, M. C.S. **Amostragem e saturação na pesquisa qualitativa; consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 5, n.7, p. 01- 12, 2009.

MINAYO, M. C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência &Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos.** Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16. 17, 2017.

MISTURA, L. e CAIMI, F. **O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010)**. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, julho 2015, p. 243/244.

MODESTO, A. E. **Um olhar de gênero sobre a psicologia escolar**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

MOLL, Roberto. **Imaginando o "outro" e a nação nas relações internacionais**: commentary magazine, the New Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador (1977-1992). 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa San Tiago Dantas de Pós-Graduação em Relações Internacionais, UNESP/UNICAMP/PUC-SP, São Paulo, 2015.

MOREIRA, C. E. **Emancipação.** In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 145 - 146.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse.** Son image et son public, Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NEVES, S. F. S das. **Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, C. M. de. **O protagonismo das mulheres na História: proposta metodológica para o ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, M; FREITAS, I. **Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007- 2012)**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n.1, p. 269-304, 2012

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. **Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos.** Revista Portuguesa de Educação. P. 49-71. 2001.

PALLARES-BURKE, M.L.G. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. [tradução: Angela M. S. Corrêa]. – 2ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTA, S. G. **Atual proposta de formação de professores entende o educador como um executor**. Entrevista concedida a Ingrid Matuoka. Centro de Referências em Educação Integral. Novembro, 2019.

PIMENTA; S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

POPKEWITZ, T. S. **Políticas educativas e curriculares**: abordagens sociológicas críticas. Mangualde: Pedago, 2011.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina.** A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad.** Disponível em: < Aníbal Quijano - Colonialidade e Modernidade-Racionalidade | PDF | Conhecimento | Sociologia (scribd.com) > Acessado em 18 jan. 2021.

RIBEIRO, M. de P. **Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo.** Movimento: revista de educação, Rio de Janeiro, Ano 3, nº 5, p. 284-317, 2016.

REIS, G. L. **O gênero e a docência: uma análise das questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas.** Dissertação (Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ROSA, A. N. **A produção científica sobre gênero nos Programas de Pós-Graduação da UFPE: uma revisão a partir do repositório institucional de teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Campos Caruaru, 2018.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAFFIOTI, H. **Primórdios do conceito de gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 12, p. 157–163, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (org). **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005, p. 15-38.

SANTOS, A. C. de S. **Representações sociais de relações de gênero de professores(as) da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Campos Recife, 2019.

SARDA, A. M. **En torno al androcentrismo en la historia.** In: SARDA, Amparo Moreno. El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lecturas no andocentricas. Cuadernos Inacabados. Barcelona, La Sal, p. 17-52, 1987.

SUAL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, v.lS, n.2, jul./dez. 1995, p. 71 – 99.

SILVA, A. E. de O. **As mulheres do Cariri e os caminhos da legitimidade política.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, C.; CAMURÇA, C. **Feminismo e movimento de mulheres**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

SILVA, E, F. Encontros e diferenças: gêneros, sexualidades e racialidades no fazer científico da geografia – resenha. Geousp – Espaço e Tempo (Online), v. 23, n. 1, p. 215-217, abr. 2019a. ISSN 2179-0892.

SILVA, F. H. M. S. **História, ensino e tempo presente: a memória e a fiação do passado**. Revista Brathair (Online), p. 478 – 503, 2020. ISSN 1519-9053

SILVA, K. V.; MACIEL, H. S. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. da C.; FREITAS, L. G. de. **Pedagogia feminista: o que é, quem pratica?** – Anais do V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): Ciência para redução de desigualdades, Goiânia, 2018.

SILVA, M. D. P. **Memórias de Mulheres do Movimento Estudantil: Participação, Gênero e Educação**. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba, 2016.

SILVA, T. T. da. ***Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos e identidade: uma introdução às Teorias do Currículo** – 3 ed.; 14. reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. **BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo.** Revista Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SOARES, M. da C. S. **A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir**. In: Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013.

SOIHET, R.; COSTA, S. G. **Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero**. Niterói, n. 25, p. 29-49, 2. sem. 2008.

SOIHET, R.; PEDRO, J. **A emergência da pesquisa da História das mulheres e das relações de gênero.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281 – 300, 2007.

SOUSA, A.P. **História e crítica reflexiva na pesquisa social de Bourdieu**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n.23, p. 244 – 262, 2010.

SOUSA, K. C. S. **Tornar-se Mulher: feminismo existencialista e performance de gênero.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

STAMPACCHIO, M. E. dos S. B. **Discutindo a questão de gênero: o olhar dos profissionais da Casa Eliane de Grammont**. Dissertação de Mestrado (Programa de Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

SPINK, M. J. P. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VERGÈS, Françoice. **Um feminismo decolonial**. Tradução: Jamille Pinheiro e Raquel Cmargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIANA, H. P. R.; PACHECO, R. de A. **O currículo como objeto de observação do historiador**. Momento, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 2, p. 199-217, jul./dez. 2016.

VINUTO, J. **A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

XAVIER, A. R. FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, K.M. **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZSCHIESCHE, D. R. O. Entrevista e questionário como sequência metodológica na pesquisa em representações sociais. In: BONA, V. de; ZSCHIESCHE, D. R. O. (Orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: EdUFPE, 2019, p. 21-41.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

1. Perfil dos(as) respondentes:				
A. Com qual identidade de gênero você se identifica?				
Feminino	Masculino	Outras		
B. Idade				
Entre 18 – 25	Entre 26 – 33	Entre 34 – 41	Entre 12 – 49	50 ou mais
C. Você segue alguma religião? Sem sim, qual?				
D. Você atua no mercado de trabalho enquanto docente? Se sim, qual a série/seguimento e rede de ensino?				
E. Qual o seu grau de formação?				
Graduado(a)	Especialista	Mestre(a)	Doutor(a)	
F. Em qual ano você iniciou e concluiu a Licenciatura em História?				
2. História				
A. Para você, qual a importância da História?				
B. Para você, quem são os(as) sujeitos(as) da História?				
C. Para você, quais as maiores problemáticas que envolvem a formação inicial de professores(as) de História na UFPE?				
D. Quando você pensa em sujeitos(as) históricos apresentados(as) na graduação, você lembra de quem? Escreva 3 nomes.				
E. Agora, ordene os 3 nomes em ordem de importância para você				
3. Relação entre gênero e história				
A. Para você, qual disciplina apresentou uma maior diversidade de sujeitos(as) históricos? Por quê?				
B. Você se sentiu representado(a) pelos textos, narrativas apresentadas e discussões propostas pelos(as) docentes ao longo da graduação? Justifique.				
C. Durante a graduação, você foi apresentado(a) as mulheres na história?				
Sempre	Com relativa frequência	Poucas vezes	Nunca	
D. Caso você tenha dado uma resposta positiva na pergunta anterior, indique a(s) disciplina(s) que apresentaram mulheres na história				
E. Você se sente preparado(a) para abordar as questões de gênero em sua prática de ensino?				
Sim	Não	Um pouco		
F. Você cursou alguma disciplina que abordou as questões de gênero na História? Q**ual?**				
G. Você vivenciou algum **espaço destinado às discussões** de gênero na UFPE? Qual?				
H. Você conhece muitas sujeitas históricas indígenas, negras, latino-americanas, etc.?				
Sim	Não	Um pouco		
I. Caso você tenha dado uma resposta positiva na pergunta anterior, **indique 1 a 3 Mulheres que vêm a sua mente**:				
J. Por fim, quais as **suas considerações sobre a abordagem de gênero** no currículo da Licenciatura em História da UFPE?				