



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Saionara Bonfim Santos

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA
DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS
PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR DE SALVADOR DA BAHIA, BRASIL

Tese no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em
Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela
Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e pela
Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti,
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra.

Maio de 2022



Sainora Bonfim Santos

**O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS
MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS
PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR DA BAHIA, BRASIL**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e pela Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Maio de 2022

Ficha Técnica:

Título: O lugar das Relações de Gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História. Um estudo exploratório em quatro instituições de ensino superior de Salvador da Bahia, Brasil

Ano: 2022

Autora: Saionara Bonfim Santos

Orientação científica: Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Dedico essa pesquisa a todas às mulheres que conseguiram romper com o ciclo de opressão
e violência doméstica e familiar.

A todas as nossas ancestrais que lutaram para que nós chegássemos aqui.

Às pessoas que lutaram e ainda lutam por justiça social, igualdade e direitos humanos.

Às/aos profissionais da educação que acreditam que a educação pode transformar vidas
com conhecimento, transgressão e reflexão crítica sobre a realidade.

Agradecimentos

Desejo neste momento expressar minha gratidão a todas as pessoas que ao longo desse percurso acadêmico me apoiaram e acompanharam essa jornada de desafios, descobertas e aprendizagens.

A Deus e aos meus guias ancestrais pela energia, força, coragem, ânimo e luz, sobretudo nos períodos mais difíceis de desgastes físicos e emocionais, enfrentando no caminho uma pandemia histórica que alterou nossas vidas nos últimos dois anos.

Às minhas queridas orientadoras, Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e a Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, a minha mais profunda gratidão. A essas profissionais dedicadas a docência e a pesquisa científica com seriedade e ética. Obrigada pelas correções sistemáticas ao longo da escrita, grata por todas as informações valiosas disponibilizadas que foram de extrema relevância para o meu crescimento acadêmico, pessoal, social e profissional. Grata pelas palavras de incentivo e carinho. Levarei todos esses ensinamentos para a vida.

A todas/os professoras/es da Universidade de Coimbra pela dedicação e conhecimentos compartilhados. Agradecer à direção, gestão, equipe técnica, pedagógica e todas/os trabalhadoras/es dos diversos serviços realizados na UC. Agradecimento especial à Coordenadora do Doutorado em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas pelo acolhimento, estímulo e apoio dispensado desde o primeiro contato com a Universidade.

A todas/os colegas do doutorado pelas partilhas e momentos acadêmicos ao longo do processo. Mas devo realizar um agradecimento especial para a querida colega Ângela Cardoso, pela escuta, amizade, acolhimento, parceria e incentivo mútuo, gratidão pelas boas energias que você emana.

Ao departamento de História das Universidades Federal da Bahia, Estadual da Bahia, Universidade Católica do Salvador e ao Centro Universitário Jorge Amado, por nos permitir realizar a pesquisa de campo. Agradeço especialmente a todas/os coordenadoras/os dos Cursos de História pela entrevista concedida e por mediar os processos administrativos junto as Universidades. E a todas/os as/os professoras/es de

História e estudantes finalistas do curso de História que disponibilizaram seu tempo participando da nossa pesquisa empírica.

Aos meus familiares, primeiramente, à minha querida mãe *in memoriam*, Arlene Bonfim dos Santos, que sempre torceu por mim, vibrou pelas minhas conquistas. Saudades Mainha. Ao meu querido marido, Elmo Carlos Miranda dos Santos, minha base, meu alicerce, minha torre fortificada, meu amor. Aos meus amados irmãos Elídio Bonfim Rosa, Jorge Rosa Bonfim e minha irmã Raquel Santos de Jesus pelas palavras de incentivo e orgulho, vocês são riquezas para mim.

Às amigas e aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram para realização desta pesquisa, incentivando, apoiando e iluminando minhas ideias, são elas/eles: Giseane Lins, Emanuele Medeiros, Aidê Simões, Amilton Castro, Marta Moreira, Joseneida Eloy, Carina Carvalho, Maísa Flores, Sandra Alves Moura, Márcia Simões, Edson Fernando, Júlio César, Cida Barros, Aleine Ferreira, Fábio Barros, Tatiana Araújo, Paulo Martins, Soninha e Sinara. Agradecimento especial às amigas Deyse Luciano pelas revisões, Gilmara Lisboa pelas conversas, pelas chamadas firmes nos momentos em que deslizava e ficava esmorecida. Agradeço a Liliane Borges pelas correções e amizade verdadeira. À Ludmila Albuquerque, pelo carinho e disponibilidade constante, a todas/os vocês toda minha admiração, respeito e gratidão.

As/aos minhas/meus colegas de trabalho, pelo carinho e parceria no labor diário, Deyse Luciano, Marta Moreira, Renata Spinola, Rogério Vidal, Gabriel, Márcia Leone, Deise France, sem vocês não conseguiria ter avançado.

Gratidão as estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado que leciono há mais de dez anos, muito obrigada por acreditarem no meu potencial e estarem sempre ao meu lado nos processos de ensino e aprendizagem.

As colegas do grupo de escrita acadêmica, Júlia, Léo, Fernanda e Lívia, vocês foram fundamentais nessa etapa final da pesquisa, só gratidão pelas correções, dicas, e partilhas semanais.

Agradeço profundamente pelo apoio e carinho de todas/os.

Chamei o machismo pelo nome, violência.

Todas nós, mulheres em sociedade somos questionadas da nossa força, a nossa eficiência.

E que violência.

São tantas de nós, sendo muito mais do que podemos ser estudiosas, escritoras, intelectuais,
sempre a fortalecer.

Ainda assim, com marcas de queimaduras na pele, ainda assim, subestimadas, em tudo que
se refere. Refere-se a força.

Mesmo com tantas lutas já vencidas, quantas outras são travadas?

Nós, mulheres grandiosas, desejamos respeito e cada vez mais.

Queremos mais do que tudo que está posto, não é metáfora ou brincadeira.

Não queremos sangue no rosto, não queremos o que está posto, não cairemos mais na
fogueira.

Negra Winnie (2022).

Resumo

A presente tese de doutoramento investiga qual o lugar das Relações de Gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História de quatro instituições de ensino superior (IES) de Salvador da Bahia, Brasil. Considerando que as relações de gênero envolvem uma complexa e ampla área de estudos, o foco desta investigação é analisar como estão sendo formadas/os as/os professoras/os de História, no que tange aos conhecimentos sobre a História das Mulheres e se estas formações foram desenvolvidas numa perspectiva de equidade de gênero, para lecionarem na educação básica. Deste modo, buscamos compreender como estas/es profissionais têm construído sua compreensão e reflexões críticas acerca das permanências históricas que promoveram e ainda mantêm as desigualdades sociais entre mulheres e homens.

No que concerne aos caminhos percorridos para a realização desse trabalho, foi feito inicialmente um enquadramento teórico, resultante da revisão da literatura, assim como uma investigação documental das políticas educativas em vigor que orientam a educação nacional, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), do componente História. Diante do exposto, buscamos identificar como estas políticas se posicionam no que concerne às Relações de Gênero e à História das Mulheres.

Como campo de pesquisa empírica estudamos instituições de ensino superior (IES), em concreto três universidades e um centro universitário, sediados na cidade de Salvador, na Bahia, Brasil. Utilizamos metodologia mista de investigação, com procedimentos qualitativos e quantitativos, distribuídos por fases distintas de trabalho, mas interdependentes entre si. Optamos por um desenho sequencial exploratório (Creswell, 2018), onde realizamos entrevistas e aplicamos questionários a três grupos distintos de participantes, tendo em vista cumprir objetivos diferentes, mas complementares, para dar resposta às nossas questões de investigação.

Num primeiro momento, entrevistamos as/os coordenadoras/es dos cursos de História das IES colaboradoras: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Com os resultados obtidos, elaboramos e aplicamos questionários

às/aos professoras/es formadoras/es em História, como também às/aos estudantes finalistas dos mesmos cursos.

Os estudos realizados indicaram que, ao longo das últimas décadas, muitas conquistas foram constatadas na educação básica, no que se refere à formação das/os professoras/es de História, assim como na luta por leis e políticas de combate às desigualdades entre mulheres e homens, onde podemos identificar a modernização e universalização da escolarização da população brasileira.

No combate aos diversos fatores como estes relatados anteriormente, as políticas educacionais têm incluído nos textos oficiais a diversidade cultural e a defesa dos direitos humanos (CF, 1988; LDB, 1996; BNCC, 2017). Todavia, há um grande desafio na efetivação desses direitos e conquistas para que de fato realizem mudanças efetivas nos comportamentos e valores da coletividade, pois a violência e as desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade, ainda oprimem pobres, negros, mulheres e população LGBTQIA+.

Por conseguinte, o acesso aos cursos da licenciatura em História tem sido ampliado tanto na rede pública como na rede privada. Entretanto, a presente pesquisa nos revelou que não há um direcionamento curricular oficial, que mobilize as/os professoras/es para trabalharem as Relações de Gênero e a História das Mulheres de maneira sistemática e com prioridade. Com isso, apenas docentes que tenham afinidades e conhecimentos específicos sobre a temática passam a incorporá-las nos conteúdos designados no ementário dos componentes curriculares. Influi, por isso, repensar o currículo de História e de outras áreas curriculares, para que o ensino superior cumpra a sua missão e prepare as gerações de futuras/os professoras/as para a promoção de uma visão real da sociedade, fomentando a consciência crítica e a reflexão das/dos estudantes em torno das desigualdades ainda persistentes, que importa debater e combater também através do conhecimento.

Palavras - chave: Educação e Relações de Gênero; História das Mulheres; Formação de Professores/as de História; Currículo e Organização do Ensino; Políticas Educativas e Direitos Humanos.

Abstract

This doctoral thesis investigates the place of Gender Relations and Women's History in the initial training of History teachers at four higher education institutions (HEIs) in Salvador, Bahia, Brazil. Considering that gender relations involve a complex and broad area of studies, the focus of this investigation is to analyze how History teachers are being trained in terms of knowledge about the History of Women and whether these trainings were organized, in a perspective of gender equity, to teach in basic education. In this way, we seek to understand how these professionals have built their knowledge and critical reflections about the historical permanence that have promoted and still maintain social inequalities between women and men.

Regarding the paths taken in the development of this work, a theoretical framework was made, resulting from the literature review, as well as an investigation of the educational policies in force that guide national education, in particular the National Curricular Common Base (BNCC, 2017) , from the History component. In view of the above, we seek to identify how these policies are positioned in what discerns Gender Relations and Women's History. To this end, we use a mixed research methodology, with qualitative and quantitative procedures, distributed across different stages of work, but interdependent with each other.

As an empirical research field, we studied higher education institutions (HEIs), three universities and a university center, based in the city of Salvador, Bahia, Brazil. The field investigation stage was characterized as an exploratory sequential design (Creswell, 2018), where we conducted interviews and applied questionnaires to three different groups of participants, in order to fulfill different objectives.

At first, we interviewed the coordinators of the History courses of the collaborating HEIs: Federal University of Bahia (UFBA), State University of Bahia (UNEB), Catholic University of Salvador (UCSAL) and Jorge Amado University Center (UNIJORGE). With the results obtained, we elaborated and applied questionnaires to the teachers/educators in History, as well as to the finalist students of the same courses.

The studies carried out indicated that, over the last few decades, many achievements have been made in basic education with regard to the training of History teachers, as well as in the struggle for laws and policies to combat inequalities between

women and men, where we can identify the modernization and universalization of schooling of the Brazilian population.

In the fight against several factors such as those previously reported, educational policies have included cultural diversity and the defense of human rights in official texts (CF, 1988; LDB, 1996; BNCC, 2017), however, there is a great challenge in the realization of these rights and achievements so that they actually carry out effective changes in the behavior and values of the community, since violence and inequalities of class, race, gender and sexuality, still oppress the poor, blacks, women and the LGBTQIA+ population.

Therefore, access to the degree courses in History has been expanded both in the public and in the private network, however the present research revealed to us that there is no official curricular direction, which mobilizes the teachers to work on the Relations of Gender and the History of Women in a systematic and prioritized way. As a result, only professors who have specific affinities and knowledge on the subject begin to incorporate them into the contents designated in the syllabus of the curricular components. It is therefore important to rethink the curricula of History and other curricular areas, so that higher education fulfills its mission and prepares the generations of future teachers for the promotion of a real vision of society, fostering critical awareness and the reflection of students about still persistent inequalities, that should be debated and combated also through knowledge.

Keywords: Education and Gender Relations; Women's History; Formation of History Teachers; Curriculum and Organization of Teaching; Educational Policies and Human Rights.

Índice

Introdução Geral.....	36
-----------------------	----

Primeira Parte - Enquadramento teórico

CAPÍTULO 1 - Apontamentos históricos sobre a educação no Brasil, a organização do ensino e a formação docente em história

Introdução	38
1. Contributos para a compreensão das concepções de educação no Brasil - Apontamentos históricos.....	42
2 Organização da educação básica no Brasil.....	60
3 A relevância dos currículos e das políticas educativas vigentes	66
3.1 A Base Nacional Comum Curricular (2017) e a História das Mulheres e das Relações de Gênero no ensino fundamental anos finais.....	73
4 Percursos e diretrizes das/os professoras/es de História do Brasil.....	81
5 Educação e relações de gênero: desafios e possibilidades.....	94
Conclusão.....	101

CAPÍTULO 2 – Patriarcado, relações de gênero e desigualdades entre mulheres e homens no Brasil

Introdução	105
1. Relações históricas matrilineares e o patriarcado	107
2. Opressões do patriarcado contemporâneo e as relações de gênero	113
3. Mulheres brasileiras: diversidade, histórias e feminismos	120
4. Direitos humanos e os direitos das mulheres.....	135
5 Brasil: cenário histórico das reproduções desigualdades entre mulheres e homens, brancos e negros.....	146
Conclusão.....	158

SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO, PLANEJAMENTO E CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DOS ESTUDOS DESENCADEADOS.

Introdução	163
1. A investigação de métodos mistos como escolha metodológica	164
2. Enquadramento da pesquisa em termos geográficos, legais, éticos e políticos	168
3. Objetivos gerais e específicos da pesquisa.....	171
4. Apresentação da metodologia do estudo 1.....	177
4.1 Procedimentos	178
4.2 Técnica de recolha de dados do estudo 1.....	180
4.3 Caracterização das/os participantes do estudo 1	180
5. Apresentação da metodologia do estudo 2	181
5.1 Procedimentos	182
5.2 Caracterização das/os participantes do estudo 2	183
5.3 Técnica de Recolha de dados do estudo 2	183
Conclusão.....	187

CAPÍTULO 2 – Ouvindo as/os coordenadoras/es do Curso de História – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS - ESTUDO 1 - QUALITATIVO

Introdução	189
1. Considerações sobre a análise de conteúdo	190
2. Apresentação da matriz de análise de conteúdo elaborada	193
3. Análise e interpretação da informação resultante das entrevistas	195
3.1 Conceção sobre as relações de gênero	195
3.1.1 Diferenças sociais entre mulheres e homens	196
3.1.2 Papéis sociais entre mulheres e homens	198
3.1.3 Conceito de gênero	199
3.2 Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das Licenciaturas em História das Instituições de Ensino	201
3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	202

3.2.2 Componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero	203
3.2.3 Normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres	207
3.2.4 Realização de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero	208
3.2.5 Inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora de História	210
4. Reflexão dos dados recolhidos	211
Conclusão	220

CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES FINALISTAS E DE DOCENTES DE HISTÓRIA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO 2

Introdução	222
1. Delimitação e justificação da amostra selecionada	224
2. Instrumento(s) de recolha de dados: processo de desenvolvimento do piloto e conteúdos integrantes das questões.....	227
3. Apresentação dos sujeitos da amostra - Caracterização sociodemográfica dos grupos B e C	234
3.1 Caracterização sociodemográfica do grupo de docentes do ensino superior (grupo B)	234
3.1.2 Experiência profissional.....	241
3.2 Caracterização sociodemográfica das/os participantes licenciadas/os e estudantes finalistas em História (Grupo C)	246
4. Apresentação e discussão dos resultados	255
4.1 Formação inicial – Grupos B e C	255
4.2 Políticas educativas e conteúdos curriculares	264
4.3 Práticas pedagógicas dos docentes da educação superior em História (Grupo B) e estudantes finalistas e pessoas graduadas em História (Grupo C)	277
4.4 Experiência profissional na educação básica do grupo de pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas (Grupo C)	288
Conclusão.....	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS	298

Referências Bibliográficas	307
Legislações consultadas	318
Apêndice 1. Guião de entrevista.....	316
Apêndice 2. TCL e Questionário aplicado as/os professoras/es das IES colaboradoras desta investigação.....	319
Apêndice 3. Pedido de alteração no título da tese e doutorado.....	334
Anexo1. Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa	335
Anexo 2. Termo de Autorização Institucional da proponente.....	336
Anexo 3. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade Católica do Salvador	337
Anexo 4. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade Federal da Bahia	338
Anexo 5. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade do Estado da Bahia.....	339
Anexo 6. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante do Centro Universitário Jorge Amado	340
Anexo 7. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia	341
Anexo 8. Extrato das deliberações do Conselho Científico da reunião de 18 de novembro de 2021.....	347

Índice de Quadros

Quadro 1. Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós Críticas do Currículo.....	67
Quadro 2. Etapas de Investigação e instrumentos de recolha de dados.....	165
Quadro 3. Percurso geral metodológico.....	174
Quadro 4. Etapas da investigação.....	176
Quadro 5. Perfil das pessoas entrevistadas no estudo 1.....	181
Quadro 6. Estrutura temática do questionário aplicado aos sujeitos dos grupos b e c.....	184
Quadro 7. Descrição da situação das entrevistas do estudo 1: participantes, dia e tempo das entrevistas e dimensão das transcrições.....	193
Quadro 8. Categorias, subcategorias e indicadores presentes na matriz de análise de conteúdo das entrevistas a coordenadores/as de IES.....	194
Quadro 9. Subcategorias da categoria "Concepção sobre as relações de gênero".....	196
Quadro 10. Subcategorias da categoria "Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior".....	201

Índice de Imagens

Imagem 1: Níveis e Modalidades de Ensino.....	63
Imagem 2: Etapas da Educação Básica (BNCC, 2017).....	65

Índice de Tabelas

Tabela 1. Amostra alcançada - Estudo quantitativo.....	227
Tabela 2. Período e percurso da recolha de dados.....	229
Tabela 3. Grupo B - Distribuição da amostra de professores/as da educação superior por cidade de origem (n=15).....	236
Tabela 4. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior segundo a cidade onde moram (n=15).....	236
Tabela 5. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por faixa etária (n=15).....	238
Tabela 6. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por sexo (n=15).....	239
Tabela 7. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por integração religiosa (n=16).....	234
Tabela 8. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por autodeclaração racial (n=16).....	234
Tabela 9. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por formação na pós-graduação (n=16).....	241
Tabela 10. Grupo B - Tempo de atuação na educação básica (n=15).....	242
Tabela 11. Grupo B - Tempo de atuação no ensino superior (n=16).....	242
Tabela 12. Grupo B - Instituição superior em que trabalha (n=15).....	242
Tabela 13. Grupo B - Componentes curriculares ministrados (n=15).....	244
Tabela 14. Grupo C - Distribuição da amostra por cidade onde nasceu.....	246
Tabela 15. Grupo C - Distribuição da amostra por cidade onde mora (n=66).....	248
Tabela 16. Grupo C - Distribuição da amostra por faixa etária (n=66).....	248
Tabela 17. Grupo C - Distribuição da amostra por sexo (n=66).....	251
Tabela 18. Grupo C - Distribuição da amostra por integração religiosa (n=66).....	252
Tabela 19. Grupo C - Distribuição da amostra por autodeclaração racial (n=66).....	254
Tabela 20. Grupo C - Distribuição da amostra por formação na pós-graduação (n=66).....	254

Tabela 21. Grupo B - Durante seu percurso de graduação recebeu informações sobre a História das Mulheres. (n=15).....	255
Tabela 22. Grupo C - Durante seu percurso de graduação recebeu informações sobre a História das Mulheres? (n=66).....	256
Tabela 23. Grupo C - Concluiu sua graduação em História em qual Instituição de Ensino Superior? (n=56).....	256
Tabela 24. Grupo C - Finalizou sua graduação há quanto tempo? (n=58).....	257
Tabela 25. Grupo B (n=15). No percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as Relações de Gênero, ou seja, diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História?.....	257
Tabela 26. Grupo C (n=66) No percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as Relações de Gênero, ou seja diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História?.....	258
Tabela 27. Grupo B (n=15) - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	258
Tabela 28. (n=66). Grupo C - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	259
Tabela 29. Grupo B (n=15). Durante sua experiência acadêmica participou de algum grupo de estudo ou de pesquisa sobre a História das Mulheres e das Relações de gênero.....	260
Tabela 30. (n=66). Grupo C - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	260
Tabela 31. Grupo C (n=66) - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	261
Tabela 32. Grupo B (n=15) - Em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero...	262

Tabela 33. Grupo C (n=66) - Em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero...	263
Tabela 34. Grupo B (n=15). Sua formação acadêmica te informou sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero visando atuação em sala de aula?.....	263
Tabela 35. Grupo C (n=66) - Sua formação acadêmica te informou sobre a História das Mulheres e as relações de gênero visando atuação em sala de aula?.....	265
Tabela 36. Grupo B (n=15). As políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História?.....	265
Tabela 37. Grupo C (n=66). As políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História.....	265
Tabela 38. Grupo B (n=15). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica?.....	266
Tabela 39. Grupo C (n=66) - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica?.....	266
Tabela 40. Grupo B (n=14). Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Faculdade em que trabalha como professora/r?	268
Tabela 41. Grupo C (n=66) - Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino que realiza ou realizou seus estudos na graduação em História?.....	268
Tabela 42. Grupo B (n=15) - O Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais da Instituição em que leciona apontam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	269
Tabela 43. Grupo C (n=66) - O Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais da Instituição em que estudou e/ou estuda apontam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	269
Tabela 44. Grupo B (n=14) - As ementas das disciplinas que leciona indicam conteúdos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	270

Tabela 45. Grupo B (n=14) - Na instituição superior de ensino em que trabalha existe na Estrutura Curricular um componente obrigatório relacionado a História das Mulheres?	271
Tabela 46. Grupo C (n=66) - Frequentou disciplina curricular específica sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	271
Tabela 47. Grupo B (n=15) - Durante a seleção, planejamento e organização das referências para desenvolver sua disciplina, existe uma preocupação em buscar autoras e autores de maneira equitativa?.....	272
Tabela 48. Grupo B (n=15) - Os textos e fontes escolhidos para trabalhar a sua disciplina abordam a História das Mulheres e as Relações de Gênero?.....	272
Tabela 49. Grupo C (n=66) - Os livros, textos e outras fontes de estudos apresentados pelas/os docentes informavam sobre História das Mulheres e as Relações de Gênero?....	273
Tabela 50. Grupo B (n=14) - Na Instituição de Ensino que leciona existe uma orientação curricular oficial para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	274
Tabela 51. Grupo B (n=15) Acredita ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres?.....	275
Tabela 52. Grupo C (n=66) - Acredita ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres?.....	275
Tabela 53. Grupo B (n=15) - Considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema?.....	276
Tabela 54. Grupo C (n=66) Considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema.....	276
Tabela 55. Grupo B (n=15) - Nas reuniões de planejamento são colocadas em pauta temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, como contributos para formação das/os futuras/os professoras/es de História?.....	278
Tabela 56. Grupo C (n=66) - Durante sua formação percebeu que o planejamento e a prática docente pautavam temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça como contributos para formação das/os professoras/es de História?.....	278

Tabela 57. Grupo B (n=15) - Durante suas aulas costumam abordar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não sejam temas indicados na ementa oficial e não constem nos objetivos de aprendizagem.....	279
Tabela 58. Grupo C (n=66) - As/os docentes costumavam ensinar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não sejam temas indicados na ementa curricular e não constassem nos objetivos de aprendizagem da disciplina.....	279
Tabela 59. Grupo B (n=14) - Realizou ou indicou para as suas turmas eventos que tivessem como temática a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	280
Tabela 60. Grupo C (n=66) -Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	281
Tabela 61. Grupo B (n=15). Que recursos utiliza para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	281
Tabela 62. Grupo c (n=66) - Durante as aulas que recursos metodológicos eram usados para informar sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?.....	282
Tabela 63. Grupo B (n=15) - Conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica?.....	283
Tabela 64. Grupo B (n=14) - É papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula?.....	283
Tabela 65. Grupo C (n=66) É papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula?.....	284
Tabela 66. Grupo B (n=14) - A História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil?.....	284
Tabela 67. Grupo C (n=66). A História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil?.....	285
Tabela 68. Grupo B - Questão: Caso já tenha trabalhado, a História das Mulheres e das Relações de Gênero na sala de aula, poderia nos relatar: quais conteúdos foram desenvolvidos? como o tema foi abordado, como a turma reagiu?.....	285

Tabela 69. Grupo B - como a professora/r de História, acredita que informar o alunado sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero pode contribuir para ampliar o olhar sobre as desigualdades e discriminações entre mulheres e homens?.....	287
Tabela 70. Grupo C (n=65) Durante sua trajetória profissional lecionou como estagiária ou professora titular de História em quais níveis educacionais?.....	288
Tabela 71. Grupo C (n=65) Nas escolas que trabalha ou trabalhou identifica se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais mencionam a inclusão de conteúdos e projetos ligados a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	289
Tabela 72. Grupo C (n=65). Os livros didáticos e outros recursos pedagógicos que são ou foram utilizados na sua prática docente contemplam em seus conteúdos a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	290
Tabela 73. Grupo C (n=65). Mesmo que os recursos didáticos e os documentos oficiais não indiquem o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero, ainda assim a senhora/r ensina sobre esses temas, visto que essas relações sociais atravessam os tempos e os acontecimentos históricos.....	291
Tabela 74. Grupo C (n=65). Durante o ano letivo realiza ou já realizou com o alunado pesquisas, eventos e/ou projetos escolares que informasse sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	292
Tabela 75. Grupo C (n=65) Na sua experiência docente presenciou em reuniões de planejamento escolar propostas interdisciplinares para ensinar o alunado sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.....	292
Tabela 76. Grupo C (n=64) Informa às/aos estudantes que a História das Mulheres e das Relações de Gênero é um compromisso educativo, social, civilizatório e uma premissa normativa no âmbito dos Direitos Humanos.....	293
Tabela 77. Grupo C (n=63) Acredita que a escola deve informar sobre a História das Mulheres, todavia não deve ensinar sobre relações de gênero porque terá que explicar sobre as relações de poder e das desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres entrando num campo ideológico e político.....	293

Tabela 78. - Grupo C (n=34). Conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando às suas/seus estudantes a respeito das desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica.....	294
Tabela 79. Grupo C (n=18). Na sua experiência docente vivenciou casos e/ou aprendizados sobre a História das Mulheres e nas Relações de Gênero que não tenha sido apontada nas questões acima que possa partilhar?.....	294

Índice de Figuras

Figura 1. Mulheres no legislativo.....	152
Figura 2. Mulheres nas assembleias.....	153
Figura 3. Diferença de salários por escolaridade.....	155
Figura 4. Diferenças de salários por cargos.....	155
Figura 5. Proporção de mulheres nos cargos.....	156
Figura 6. Diferença de salários por área de atuação.....	157
Figura 7. Afazeres domésticos e cuidado de pessoas em 2018.....	158
Figura 8. Esquema do método sequencial exploratório.....	166

Lista de Siglas

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOLL - Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF - Constituição da República Federativa do Brasil
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
DEAM - Delegacia das Mulheres
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FEFC - Fundo Especial de Financiamento de Campanha
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
NEM - Núcleo de Estudos sobre a Mulher
NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre as Mulheres
NMGE - Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero
NIELM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGNEIM - Programa de Pós-graduação em Estudos das Mulheres, Gênero e Feminismos
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC / RJ- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UCSal - Universidade Católica do Salvador
UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNIJORGE - Centro Universitário Jorge Amado

USP - Universidade de São Paulo

Introdução Geral

A presente investigação acadêmica insere-se no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, e foi realizada entre os anos de 2017 à 2022 com recursos financeiros e materiais da própria pesquisadora.

Esta pesquisa buscou seguir os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõem sobre as normas aplicáveis a Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A aprovação da pesquisa foi realizada pelo comitê de ética da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), através do parecer número 4.789.686, que pode ser encontrado no anexo 7.

O presente estudo investigou qual o lugar das relações de gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História de quatro instituições de ensino superior (IES) de Salvador da Bahia, Brasil. Considerando que as relações de gênero envolvem uma complexa e ampla área de estudos, o foco desta investigação consistiu em analisar como estão sendo formadas/os as/os professoras/es de História para atuarem numa perspectiva de equidade de gênero na educação básica. Deste modo, buscamos compreender como estas/es profissionais têm construído seus conhecimentos e reflexões críticas acerca das permanências históricas que promoveram e ainda mantêm as desigualdades sociais entre mulheres e homens.

Esta investigação segue como vertente norteadora a teoria social crítica, por nos proporcionar um olhar diversificado sobre os acontecimentos históricos, mas também das permanentes desigualdades sociais, culturais e econômicas entre as mulheres e os homens (Scott, 1990). No que se refere à formação de professoras/es de História analisamos os textos de Guimarães (2012), Nikitiuk (2012) e Pinsky (2013), dentre outras referências. No campo da História das Mulheres, dos estudos de gênero e dos feminismos plurais aprendemos com as autoras Davis (2016), Bergano e Vieira (2017), Gonzalez (2019), Louro (2014), Lenner (2019), Priore (2015), Saffioti (2004) e Scott (1990), dentre outras referências.

Além do enquadramento teórico resultante da revisão da literatura científica, investigamos também as políticas educativas em vigor que orientam a educação nacional, começando pela Constituição da República Federativa do Brasil (C. F., 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN,1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), dentre outras leis, políticas nacionais e acordos internacionais consultados, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1945). Deste modo, buscamos identificar como estas políticas se posicionam diante das relações de gênero, principalmente a BNCC (2017), que é a mais nova política educativa do Brasil. Para tanto, utilizamos uma metodologia mista de investigação, com procedimentos qualitativos e quantitativos, distribuídos por fases distintas de trabalho, mas interdependentes entre si.

Como campo de pesquisa, estudamos as instituições de ensino superior (IES), três universidades e um centro universitário, atuantes na cidade de Salvador, na Bahia, Brasil. A etapa de investigação de campo foi caracterizada como um desenho sequencial exploratório (Creswell, 2018), tendo envolvido a aplicação de entrevistas e questionários a três grupos distintos de participantes, com vista a cumprir objetivos diferentes. Num primeiro momento entrevistamos as/os coordenadoras/es dos cursos de história das IES colaboradoras. Com os resultados obtidos, qualificamos os questionários a serem aplicados às/aos professoras/es, formadoras/es e estudantes finalistas dos cursos de História e das/os já licenciadas/os.

No contexto da educação básica consideramos que é fundamental a mudança cultural na formação das/os profissionais da educação e isto inclui um currículo que questione e repense novas teorias e práticas educativas (Silva, 2013). É importante também refletir sobre um currículo que reconheça a multiculturalidade brasileira e que combata todo tipo de preconceito, segregação social, racial e econômica.

Temos como *objetivo geral*: investigar qual o lugar das relações de gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História em quatro instituições de ensino superior da cidade de Salvador, na Bahia, Brasil. E para atingirmos o objetivo geral traçamos como *objetivos específicos*:

- Identificar nas políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica, questões relativas às relações de gênero e de equidade entre homens e mulheres;
- Verificar e analisar documentos e diretrizes das instituições de ensino superior, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPP), para procurar componentes curriculares e conteúdos constantes dos programas, indicativos sobre as relações de gênero e da História das Mulheres.
- Analisar o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em História, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes finalistas de História.
- Perceber se foram trabalhadas, ao longo da trajetória formativa das/os estudantes finalistas, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea;
- Identificar se as professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea.
- Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na História aprendida, enquanto estudantes, e na História ensinada, como profissionais, por parte de estudantes finalistas da licenciatura em História de quatro IES brasileiras.

A presente pesquisa se justifica por estudar a formação das/os professoras de História numa perspectiva de gênero, bem como tem motivações pessoais, sociais e profissionais, por sermos mulher e vivenciarmos desigualdades de gênero cotidianamente, num contexto de violências e opressões que nos convoca ao estudo, ao debate, e aos enfrentamentos políticos, seja para análise crítica dos papéis sociais, seja como docente e pesquisadora com compromisso social e político (Freire, 1996), buscando aprofundamento teórico e crítico visando a contribuição das mudanças sociais vigentes.

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) apontam que as mulheres têm maior frequência escolar que os homens. Entretanto, quando ocupam o mesmo cargo que os homens, recebem uma remuneração salarial em média 30%

menor. Se estas mulheres forem negras e das camadas populares, esta desigualdade tem marcadores sociais, que as colocam na base da pirâmide social, interseccionadas por raça, gênero e classe social (Louro, 2014). Dos cargos de gerência das empresas, apenas 37,8% são ocupados por mulheres, em comparação com 62,2% ocupados por homens¹. Na representação política, apenas 10,5% dos cargos para deputadas/os são ocupados por mulheres². A ausência de representatividade política tem lastros históricos de sistemática proibição destes espaços públicos e de decisão política (Cortês, 2013).

Além das desigualdades sociais, econômicas e políticas, o feminicídio tem sido um enfrentamento emergente, segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública³ em 2019 foram 1328 (um mil trezentos e vinte e oito) mulheres assassinadas, em 2020 os registros apontam para 1351 (um mil trezentos e cinquenta e uma) mulheres que perderam suas vidas, e em 2021 ocorreram 1.319 (um mil trezentos e dezenove) feminicídios no país. A cada 7 horas uma mulher tem sua vida ceifada no país. Como podemos constatar em alguns dados, ser mulher no Brasil é estar suscetível a violência de gênero todos os dias. Diante dos dados apontados, a escola tem desnaturalizado esses números e contextos históricos que reproduzem tais violações de direitos das mulheres? Ou apenas reproduz e legitima tais práticas sociais?

Visando contribuir com o processo investigativo desta pesquisa, as seguintes questões nortearam nosso trabalho:

- Como as políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica vigente no Brasil se posicionam diante das relações de gênero?
- O projeto político pedagógico e os componentes curriculares da formação de docentes apresentam orientações quanto a equidade nas relações de gênero no ensino da História?

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazer-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>

² Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/mais-mulheres-na-politica-retrato-da-subrepresentacao-feminina-no-poder>

³ Acesso ao relatório completo: "Violência contra mulheres em 2021". Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>

- No âmbito dos componentes curriculares, são trabalhadas matrizes epistemológicas e conteúdo que contemplam temáticas ligadas às relações de gênero e ao papel das mulheres na História?
- Qual a análise crítica que coordenadoras/es dos cursos de História de quatro IES brasileiras fazem sobre a temática das relações de gênero e sobre o papel das mulheres na História?
- Que importância percebem professoras/es formadoras/es e estudantes finalistas e já formados na licenciatura em História sobre o lugar das questões de gênero no currículo que tiveram (na sua formação) e na História ensinada, como profissionais?

A presente pesquisa está organizada em duas partes, a primeira parte apresenta dois capítulos de fundamentação teórica: o primeiro capítulo destaca os apontamentos históricos sobre a educação no Brasil, a organização do ensino e formação docente em História. O segundo capítulo apresenta uma síntese dos estudos consultados sobre o patriarcado, as relações de gênero e desigualdades entre mulheres e homens no Brasil. Na segunda parte do trabalho apresentamos três capítulos: o primeiro descreve a concepção, planejamento e caracterização metodológica dos estudos desenvolvidos. O segundo apresenta e analisa os resultados do estudo 1, de natureza qualitativa, o terceiro e último capítulo expõe o estudo 2, de caráter quantitativo, não experimental e exploratório. Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências consultadas ao longo da pesquisa, os apêndices e os anexos.

COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - Apontamentos históricos sobre a educação no Brasil, a organização do ensino e a formação docente em História

Introdução

A presente investigação busca responder à questão sobre qual o lugar das relações de gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil. Para tal empreitada acadêmica e científica, fez-se necessário investimento em conhecimentos das ciências humanas e sociais sobre a História do Brasil, História da Educação, das relações de gênero, e da formação da/o professora/r de História, assim como da compreensão sobre as desigualdades de poder entre mulheres e homens, focando nosso olhar para o diálogo da trajetória histórica humana e os seus desdobramentos culturais na contemporaneidade, apontando continuidades do patriarcado, do machismo, do sexismo e racismo nas estruturas sociais, praticadas e reproduzidas culturalmente pelas instituições sociais.

Em virtude da relevância social, educacional e política desta pesquisa, a partir de uma variada base teórica de vertentes críticas, principalmente feministas e dos estudos culturais, optamos por investigar, além da literatura científica disponível, também dados estatísticos sobre a realidade social brasileira, no que tange ao acesso aos direitos sociais, sobretudo da educação de qualidade, descortinando a naturalização da permanência histórica das desigualdades sociais, buscando conhecer como as estruturas generificadas, opressoras e violentas contra as mulheres operam na reprodução cultural, na construção das identidades, na educação formal e não formal. Com base nos conhecimentos apontados torna-se urgente identificar possibilidades de atuação no ensino de História, que trabalhem numa dinâmica para e com os Direitos Humanos das mulheres e de todos os grupos socialmente excluídos.

A primeira parte do enquadramento teórico desta pesquisa é composto por cinco secções, apresentando estudos sobre a História da Educação no Brasil, a organização do

ensino e da formação docente em História. As secções apresentam os resultados da pesquisa com as seguintes abordagens: Contributos para a compreensão das concepções de educação no Brasil - Apontamentos históricos; Organização do ensino brasileiro; Currículos e políticas educativas vigentes no País; A Base Nacional Comum Curricular (2017) e a História das Mulheres e das relações de gênero no ensino fundamental anos iniciais; Percursos e diretrizes na formação das/os professoras/es de História do Brasil; por fim, a secção Educação e relações de gênero: desafios e possibilidades.

Com base em referências bibliográficas que discutem a História do Brasil e da Educação, pensadoras/es das ciências humanas e sociais apresentam dados e reflexões de extrema relevância para entendermos aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos da educação brasileira, mas também, o contexto sociocultural de cada tempo histórico analisado. Autores/as como Brandão (2007), Fausto (2015), Ribeiro (2000), Gohn (2010), Ghiraldelly Jr. (2008), dentre outras/os, ampliaram nossa visão sobre a História da Educação no Brasil, confirmando que estudar a História das Mulheres não pode dissociar-se de estudar a História dos Homens, pois em qualquer tempo histórico as relações humanas produzem acontecimentos, criam e transformam os territórios com divergências, conflitos e questionamentos dos padrões estabelecidos como regra social (Haguette, 1992).

A primeira secção apresenta apontamentos sobre a História da Educação no Brasil, destacando os principais eventos e os seus desdobramentos para o processo de formalização da educação, conhecendo e compreendendo como as estratégias da colonização impactaram na formação social e racial do país, sobretudo, inicialmente para os povos originários que tiveram suas culturas e práticas sociais devastadas pelos colonizadores (Fausto, 2015).

A literatura aponta que em 1549, a Companhia de Jesus chegou à principal Colônia Portuguesa para catequizar os nativos, adequá-las/os ao trabalho compulsório e formar os colonos em classe dominante, marcados pelos princípios católicos e projeto civilizatório português. A educação Jesuítica foi preponderante por duzentos e dez anos, apenas em 1759, o déspota esclarecido, Marquês de Pombal (1699-1782), Primeiro-Ministro de Portugal, à época, expulsou os padres, neste ínterim tentou implantar modernizações no ensino, mudanças essas que não foram alcançadas devido às resistências culturais e educacionais do período em questão (Aranha, 2006; Ribeiro, 2000).

A presente pesquisa apresenta dados históricos sobre as decisões políticas frente à educação nacional, no Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e República (desde 1889). Os dados encontrados destacam que a formação histórica foi pautada na colonização e na escravização dos povos nativos, das/os africanas/os e afrodescendentes, mesmo depois da abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 e da Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, as relações de classe, raça e gênero permaneceram. Algo em comum chama atenção nos períodos apontados, pois as elites de cada tempo histórico, normalmente masculinas e descendentes dos valores europeus criavam estratégias de manutenção do poder político, econômico e cultural, criando e mantendo os espaços segregados para pobres e ricos, brancos e negros, mulheres e homens (Aranha, 2006; Fausto, 2015).

Os achados bibliográficos apontam para os esforços das elites patriarcais em impedir a escolarização formal das mulheres, dado que apenas em 1827 elas conquistaram o direito de frequentar a escola, todavia sua aplicabilidade encontrava muitas restrições, tanto nas salas de aulas, quanto no acesso aos conteúdos apresentados pelas mestras e mestres da época. A Lei de 15 de outubro de 1827 destacava que a educação em geral deveria educar para a prática da moral cristã e dos valores da Igreja Católica. Em especial, a educação das meninas e mulheres deveriam formá-las, sobretudo para as prendas domésticas e dedicação ao seu papel social de esposa e mãe. As mulheres que desejavam assumir outros projetos de vida certamente encontravam resistências da cultura machista, patriarcal enfrentando perseguições e diversos constrangimentos sociais (Scott, 2013; Rosemberg, 2013).

As pesquisas realizadas demonstram que somente no final do século XIX, em 1879, a Lei Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247) permitia às mulheres o direito de candidatar-se a educação superior, acontece que na prática havia uma resistência cultural, o medo de emancipação das mulheres assustava as estruturas generificadas já naturalizadas no imaginário coletivo em controlar os corpos e as mentes das mulheres. Neste contexto, vale ressaltar as lutas das mulheres pelo direito à educação formal e para sua emancipação social, política e econômica (Rosemberg, 2013).

A segunda secção descreve o processo de Organização do Ensino Brasileiro, apresenta como a educação básica está organizada em educação infantil, fundamental anos iniciais e finais, perfazendo nove anos, por fim, o ensino médio, totalizando três anos. No

desenvolvimento da educação, destacamos as políticas educacionais vigentes e os dispositivos legais que apontam os caminhos da educação nacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, dentre outros documentos nacionais e acordos internacionais assinados pelo Brasil como membro das Organizações das Nações Unidas (ONU).

Na terceira secção, com base nas reflexões de Silva (2019), Arroyo (2013), e Apple e Buras (2008), conhecemos as relações de poder que envolvem a produção e análise crítica dos currículos escolares. Apontando as disputas sociais, políticas, econômicas e culturais pelas narrativas dominantes na educação, percebendo cenários de conflitos entre teorias tradicionais, críticas e pós críticas que atuam na construção dos currículos e nas identidades individuais e sociais dos sujeitos. Os autores demonstram a força e a pressão dos grupos culturais excluídos socialmente, mobilizados nas últimas décadas como população negra, mulheres, indígenas, LGBTQIA +, dentre outros grupos subalternizados.

Ainda na secção três, foi nossa opção estudar mais profundamente a Base Nacional Comum Curricular (2017), buscando identificar se a mais nova política educativa do Brasil trata da História das Mulheres e das relações de gênero, e esse exame é fundamental porque a BNCC é um documento essencial na construção dos currículos escolares, e trata-se da recente normatização educacional do Brasil. Apesar de o texto oficial declarar respeito à diversidade cultural, aos Direitos Humanos e ao combate a todo tipo de discriminação e preconceitos de toda ordem, seguindo as normas legais vigentes, o ensino fundamental e ensino médio deixam a desejar quanto à discussão das relações de poder e desigualdades entre mulheres e homens, tanto no passado como no diálogo com o presente.

Na secção quatro, realizamos um mapeamento no que se refere aos percursos e diretrizes na formação das/os professoras/es de História do Brasil, até chegarmos às diretrizes vigentes. São quase dois séculos de ensino oficial de História que foram por nós percorridos, com base em pesquisadoras/es como Guimarães (2012), Fonseca (2003), Nascimento (2013), Nikitiuk (2012), Imbérnon (2008) e em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs, 1997), dentre outros que subsidiaram os conhecimentos apresentados nesta secção.

Com base no referencial teórico disponibilizado, a quarta secção destaca as primeiras iniciativas de formalização do componente História na Educação oficial do país, descrevendo as mudanças culturais ocorridas no início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa à Colônia. Analisamos os desdobramentos para a História ensinada com a criação do Colégio modelo Pedro II em 1837, sediado no Rio de Janeiro, capital do Império à época, no mesmo período ocorreu a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) também em 1837. Diante das fontes estudadas, descrevemos o perfil das/os primeiras/os mestras e mestres, quais eram os critérios e exigências para tal ofício, referimos os momentos mais destacados na formação das/os professoras/es de História do Brasil, destacando ainda o processo de feminização da educação básica.

A quinta e última secção aborda a educação e as relações de gênero, numa perspectiva crítica dos estudos feministas e dos estudos culturais. Busca descortinar as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam na vida das mulheres e consequentemente de toda sociedade. Este estudo aponta a educação sistematizada como possibilidade transformadora da realidade, formando sujeitos com consciência histórica e política das relações sociais nas quais estão inseridas/os. Investiga a educação e as relações de gênero, destacando os desafios contemporâneos da continuidade histórica de práticas sexistas e machistas, assim como das possibilidades de questionamento da naturalização das relações de poder, sobretudo com produção de conhecimento, educação de qualidade e mobilização social organizada. As análises apontadas nesta secção, tem como referências bibliográficas Louro (2014), Freire (1996), Walsh (2001), Silva (2019), Lerner (2019), Scott (1992), dentre outras/os.

1.1 Contributos para a compreensão das concepções de educação no Brasil - Apontamentos históricos

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 2007, p. 7).

Desde que os nossos antepassados passaram a desenvolver estratégias de comunicação, seja nas pinturas rupestres, na descoberta do fogo, no desenvolvimento do

alfabeto pelos antigos sumérios (3500 a.C), nas estratégias de caça, pesca e da agricultura, constata-se a educação permeando as relações humanas. Nos afazeres cotidianos, na escolha organizada e sistemática de temas e conteúdos previamente definidos. Também se revela na reprodução dos comportamentos determinados como importantes a serem partilhados e repetidos por agrupamentos humanos ao redor do mundo (Aranha, 2006). Os aprendizados coletivos podem nos ensinar a forjar liberdades ou mesmo reproduzir práticas e costumes discriminatórios como racistas, classistas, machistas e misóginos.

Estudos de Brandão (2007) apontam que há variadas formas de se aprender e ensinar ao longo da História, não há e não houve um único modelo, uma única instituição orientando parâmetros educativos formais ou informais, nos moldes que conhecemos hoje. No que se refere às linhas diretrizes da educação brasileira, que conhecemos atualmente, esses parâmetros resultam dos desdobramentos, encontros e desencontros culturais, da empreitada colonial, da resistência dos povos indígenas, dos povos africanos escravizados e da ressignificação cultural da/os afrobrasileiras/os, povos originários, europeus e asiáticos que viveram e ainda vivem nesse território, resultando numa sociedade altamente complexa e multiétnica.

Os estudos culturais revelam influências de povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos, dentre outros grupos étnicos nas muitas manifestações culturais brasileiras, entrementes, mesmo que os cartões postais e painéis aeroportuários evidenciem com euforia essa multiculturalidade como atrativo turístico e comercial, a diversidade constatada não configura-se em elemento de igualdade social, racial e econômica, pelo contrário, o Brasil é o 9º país em desigualdade mundial, apesar de ser uma dos mais ricos do mundo. Pesquisa do *World InequalityLab* (2021) aponta que grupos que integram os 10% mais ricos concentram quase 60% da renda nacional. Em contrapartida, ocupa (no final da segunda década do século XXI) a 7ª posição no ranking mundial com maior número de bilionários⁴. Trata-se de um país de profundas contradições sociais, composto por uma elite poderosa que mantém domínios políticos e econômicos que historicamente orquestram um mundo de privilégios entre si (Souza, 2017). Enquanto isso, a maior parte da população sobrevive em

⁴Disponível em: <https://www.forbespt.com/quais-sao-os-dez-paises-com-mais-bilionarios/>

condições precárias, com poucas ou nenhuma possibilidade de ascensão social, seja no Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) ou República (desde 1889)⁵.

Analisar as profundas desigualdades econômicas brasileiras é fundamental para entender como o Brasil se posiciona diante do sistema capitalista, dentro do modelo econômico global vigente que se sustenta há mais de dois séculos em meio a muitas crises. O estado brasileiro se caracteriza como potência econômica emergente, por possuir vasto território, diversidade geográfica, riquezas naturais e potente contingente consumidor com quase 215 milhões de habitantes. Essa análise é indispensável para identificar e examinar como a desigualdade econômica está diretamente ligada a reprodução histórica das diferenças sociais, agravadas por opressões e políticas sociais segregacionistas de classe, raça, gênero, sexualidade, religiosidades e desprezo por populações que não sejam altamente rentáveis para o Estado burguês, comandado pelas grandes corporações no cenário do capital internacional, como pessoas idosas, com deficiências e comunidades tradicionais (Souza, 2017).

Examinar com profundidade a realidade social brasileira é um exercício analítico extremamente complexo. Os marcadores sociais de diferença impactam diretamente no acesso às políticas públicas, em especial o direito constitucional à educação universal de qualidade. Acontece que, na prática, o Brasil está entre os vinte piores países estudados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Já "(...) no ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou do 79º para o 84º lugar entre 189 países. O IDH brasileiro foi de 0,762, em 2018, para 0,765, em 2019"⁶. Esses índices apontam para um país que ainda não prioriza a educação da população como política de desenvolvimento social humano. Embora os mais otimistas possam olhar para esse cenário e pensar que os sucessivos governos brasileiros cometeram erros que, acidentalmente, culminaram nesses números, o fato é que esse descaso/descrédito dispensado à educação não é (nunca foi) uma crise e sim um projeto⁷ (Ribeiro, 1977).

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>

⁶ Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-12/brasil-fica-em-84o-lugar-em-ranking-mundial-do-idh#:~:text=O%20IDH%20brasileiro%20foi%20de,\)e%20Irlanda%20\(0%2C955\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-12/brasil-fica-em-84o-lugar-em-ranking-mundial-do-idh#:~:text=O%20IDH%20brasileiro%20foi%20de,)e%20Irlanda%20(0%2C955).)

⁷ Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/04/nao-e-crise-e-projeto/>

Ainda que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁸ tenha garantido que o Estado Democrático brasileiro admite que todos são iguais perante a lei, que trabalharia para combater as desigualdades locais e regionais, que condenaria toda e qualquer discriminação por classe, raça, gênero e garanta como direitos sociais políticas de acesso à educação, emprego, renda, saúde, moradia digna, assistência social, previdência social, na prática esses direitos básicos ainda não são usufruídos por uma parte significativa da população brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) existem quase 52 milhões de brasileiros na pobreza, e destes, 13 milhões encontram-se em situação de extrema pobreza: em “2018, o país tinha 13,5 milhões pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145, ou U\$S 1,9 por dia, critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de extrema pobreza”⁹. Esses dados apontam para mais de um terço da população vivendo em condições precárias e/ou miseráveis.

O que pode explicar que um dos países mais ricos do mundo tenha uma parcela significativa da população sobrevivendo em condições desumanas, tendo seus direitos básicos de existência digna violados todos os dias? Por que a maior parte da sua riqueza produzida fica concentrada num pequeno grupo? Por que a educação de qualidade ainda não atinge todas as camadas sociais? Buscando entender essas profundas contradições da realidade social brasileira, apresentaremos um breve estudo da História da Educação para refletir sobre os meandros que dialogam com as continuidades sociais, políticas, econômicas e culturais nacionais.

Normalmente, a História do Brasil é contada a partir de 1500 a partir da colonização. Entretanto, quando os portugueses chegaram nessas terras existia uma diversidade de povos, chamados pelos europeus de índios, neste período acreditava-se ter desembarcado às Índias. Estes povos originários já viviam há milhares de anos nesse território, desenvolviam suas relações, possuíam organização social própria, seus costumes e manifestações culturais heterogêneas, falavam cerca de 1300 línguas por uma diversidade de grupos étnicos. Com o processo de colonização houve uma ruptura na estrutura social destes

⁸ Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

⁹ Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos.html#:~:text=Em%202018%2C%20o%20pa%C3%ADs%20tinha,%2C%20Cuba%2C%20Gr%C3%A9cia%20e%20Portugal.>

agrupamentos humanos com a imposição cultural por parte dos colonos (Aranha, 2006; Fausto, 2015; Ribeiro, 2000).

Segundo Fausto (2015, p. 15), não se sabe ao certo quantos ameríndios existiam nestas terras, dado que o número pode variar de 2 milhões para toda a região, como podem ter existido até 5 milhões somente na Amazônia, sendo elas/eles falantes de cerca de 1300 línguas (Aranha, 2006). O fato é que este contingente foi submetido a diversidades de práticas sociais, como a escravidão por parte dos colonizadores e a catequização pelos padres jesuítas. Para Fausto (2015, p.16), houve mesmo uma devastação humana destes povos pelos colonizadores "pela violência cultural, as epidemias e mortes".

Brandão (2007) afirma que a educação, de forma geral, contribui para a continuidade cultural, dado que estudos sobre a educação no território brasileiro antes da colonização (1500) apontam que povos originários educavam de diferentes maneiras. A educação fazia parte do cotidiano, da vida, das tarefas diárias, passava-se de uma geração para outra, com ensinamentos em rituais individuais e coletivos, de maneira difusa, sem exatamente ter um local específico para se aprender, ou mesmo pessoas formadas para tal ofício. Se aprendia a caçar caçando, a plantar plantando, a pescar pescando, a cozinhar cozinhando, os mais velhos ensinavam os mais novos "para a vida e por meio da vida" (Aranha,2006, p. 35), eles/elas cultuavam e ainda cultuam as belezas da natureza e a energia dos encantados¹⁰.

A educação difusa não era apenas praticada pelos povos indígenas brasileiros. Segundo Aranha (2006), identifica-se na História da Educação essa estratégia de partilhar os conhecimentos adquiridos para as gerações seguintes pelos primeiros agrupamentos humanos. Com a complexificação das primeiras civilizações houve um processo de hierarquização do conhecimento, sendo a escola um local de elitização e de exclusão social, implantando um sistema dual de ensino. Podemos constatar esse fenômeno na educação tradicional ocidental e oriental com os antigos egípcios, mesopotâmicos, indianos, chineses, hebreus, gregos, romanos, dentre outros povos. Nestas antigas civilizações, as camadas dominantes possuíam uma educação para direção e controle das questões políticas,

¹⁰ Na cultura de alguns povos indígenas, os encantados são ancestrais que vivem entre os vivos. Mais informações no artigo: *As múltiplas agências dos encantados: esboço de uma teoria política kiriri*. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/antipoda41.2020.03>

econômicas e religiosas; já a educação das camadas menos abastadas normalmente era realizada pelos próprios familiares, seguindo as manifestações culturais de cada povo, ou oficinas para aprender ofícios de trabalhos manufaturados.

Como já mencionado, a História da Educação no Brasil é marcada pelo processo de colonização, sobretudo pela influência católica dos Padres Jesuítas que chegaram ao Brasil em 1549 com o primeiro Governador Geral da Colônia, Tomé de Souza (1503-1579). Segundo Ribeiro (2000) e Ghiraldelli Jr. (2008), a Companhia de Jesus dominou o cenário educacional por 210 anos, eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, Primeiro-Ministro do Rei D. José I (1774-1777). Os jesuítas eram responsáveis pela catequização dos povos nativos, pela educação dos colonos, formando a instrução das elites locais. Mas, sobretudo, foram determinantes para implantação de uma colônia cristianizada e convertida aos valores europeus.

O plano de estudos desenvolvido pelos Jesuítas era o *Ratio Studiorum* (1599), composto por: Curso de Humanidades; Curso de filosofia; Teologia; uma viagem para Europa. De acordo com Ribeiro (2000), havia uma certa resistência ao modelo do Ratio na educação local. A referida autora aponta que o Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega realizou reformas nos planos de ensino, visando atender as adequações para a realidade local, sendo que os estudos poderiam seguir: aprendizagem do português, doutrina cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico, música instrumental, aprendizado profissional e agrícola e gramática latina, por fim viagem à Europa. Todavia, vale ressaltar que a educação dos colonos tinha o objetivo de formar a classe dirigente, ao passo que a educação dos indígenas se resumia à catequização para adequação ao trabalho, aos valores europeus e à moral cristã católica.

O Marquês de Pombal, por sua vez, tinha interesse em modernizar Portugal e suas colônias, e nesse período buscou empreender reformas políticas, econômicas e culturais, assim como educacionais, influenciado pelas ideias iluministas que pairavam na época. O Marquês percebia que os Jesuítas exerciam poder político e econômico em todas as classes sociais, além de buscar formatar os comportamentos e costumes. O chamado "déspota esclarecido" acreditava que a educação poderia fortalecer o Estado absolutista e proporcionar o desenvolvimento científico, nesse ínterim, estabelece o ensino público oficial

em 1772. Nesse processo realizou diversas mudanças nos planos de estudos, transformando o ensino dos padrões Jesuítas "para um sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorria na metrópole" (Aranha, 2006, p. 191). Entretanto, estudos da época afirmam que a desestruturação no ensino Jesuíta promovida por Pombal não obteve o sucesso esperado e a educação passou por um retrocesso de cinco décadas.

Aranha (2006) e Ghiraldelli Jr. (2008) destacam que apesar da Era Pombalina não alcançar de imediato seus objetivos, o final do século XVIII e início do XIX deixará sementes para as elites letradas que passavam a se interessar sobre o que estava ocorrendo na Europa Ocidental, com a ascensão da burguesia e do liberalismo econômico. Entretanto, no Brasil, o ensino continuava restrito às camadas mais abastadas, predominando uma maioria de analfabetos e um sistema educacional precário. A sociedade continuava em sua maioria agrária e escravocrata.

O século XIX apresenta transformações políticas, econômicas e culturais. De entre alguns acontecimentos de grandes mudanças e conturbações, podemos citar a inusitada vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, devido aos atritos da Corte com Napoleão Bonaparte (1769-1821), Imperador Francês. Em 1822 D. Pedro I proclama o Brasil independente de Portugal e a Colônia passará ao estatuto de nação independente e Imperial, ocorrendo o Primeiro Reinado (1822-1831), tendo como regente D. Pedro I e o Segundo Reinado com D. Pedro II (1840-1889) (Fausto, 2015).

Entre 1831 e 1840, o Brasil vivenciou o Período Regencial, por conta da abdicação de D. Pedro I, que pressionado a assumir o Reino português. Naquela altura seu filho primogênito tinha apenas cinco anos e não poderia assumir o trono, para não haver abalos no sistema monárquico vigente e evitar mais rebeliões e desagregações territoriais, líderes políticos influentes assumem a gestão imperial nesse contexto (1831-1840).

Em 1840 acontece "O Golpe da Maioridade", num clima de conturbações, instabilidade política e governamental, pobreza e a falta de um projeto de nação, antecipam a coroação de D. Pedro II com apenas 14 anos, o regente assume o trono numa tentativa de normalização das muitas rebeliões que eclodiram em diversas regiões do Brasil, e o Segundo Reinado perdurou até 15 de novembro de 1889 com a Proclamação da República (Fausto, 2015).

Acontecimentos de grandes transformações serão vivenciados no século XIX, a cultura e a educação também serão impactadas pelos desdobramentos desses eventos. No chamado período Joanino (1808-1821), momento em que o Brasil recebeu a família real portuguesa e terá como príncipe regente D. João VI. Acontece que, em 1808, este autoriza o funcionamento da Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional (1810), Jardim Botânico (1810), Museu Real (1818), Missão Cultural francesa (1816), Academia Real da Marinha (1808), Cursos Médicos Cirúrgicos na Bahia e no Rio de Janeiro (1808), entre outros cursos superiores avulsos como economia, química e agricultura (Fausto, 2015).

Em 1815, D. João VI eleva o Brasil ao “Reino Unido de Portugal e Algarves”, tornando-se sede administrativa do governo português. Vale destacar que antes da vinda da família real ao Brasil, estava proibida pela metrópole a criação de instituições de educação superior e de fábricas na colônia brasileira, devendo a possessão ficar totalmente dependente da colônia (Aranha, 2006). O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, empreendimento que perdurou por mais de trezentos anos. Esses dados, em parte, explicam o atraso no desenvolvimento social, político e econômico a que o território nacional ficará submetido.

Os acontecimentos do século XIX presenciaram as estratégias da elite brasileira para manter cativos os descendentes de africanas/os, mesmo com as mudanças acontecendo no mundo ocidental, com a Revolução Francesa, Revolução Industrial, revolução do conhecimento científico, ideias liberais e progressistas despontando em muitos países do mundo, a elite brasileira continuava atrasada e perversa, defendendo um modelo de sociedade patriarcal, machista, sexista, racista e obsoleta diante das outras potências do mundo (Souza, 2017).

Até à aprovação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que abolia a escravidão no Brasil, diversos dispositivos foram aprovados visando garantir uma mudança lenta nas relações escravocratas (Fausto, 2015). A exemplo da Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, a partir daquela data as crianças nascidas eram livres, acontece que para onde aquelas crianças iriam sem suas mães? O escárnio da elite brasileira não tinha e não tem limites. Em 1885 foi aprovada a Lei do sexagenário, todo escravo que completasse 60 anos estaria livre, calha que a maioria dos escravizados não chegavam a completar tal faixa etária,

devido às péssimas condições de vida, privações alimentares, torturas e castigos físicos. No período em que perdurou a escravidão, do século XVI ao século XIX, a população africana e afrodescendente não era considerada gente, mas mercadoria, bem movente, propriedade (Albuquerque e Fraga Filho, 2006).

Aranha (2006) nos aponta que a educação do Brasil Imperial seguirá três níveis de ensino: elementar, secundário e superior. A Lei de 15 de outubro de 1827 autoriza a criação das escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos, esse feito legal não garantiu a popularização das unidades escolares, existiam poucas escolas de instrução elementar de ler, escrever e contar, faltavam recursos e vontade política para tais investimentos. Esta mesma lei garantia pela primeira vez o direito de acesso a escolarização das meninas e mulheres, todavia não existia interesse político e cultural em criar as escolas para essa população, acreditava-se que as meninas deviam ser educadas para serem boas moças, esposas exemplares cuidadoras dos maridos, dos filhos e do lar. A efetivação do direito à educação de qualidade para todas/os seguiu como pauta de luta nas décadas e séculos seguintes.

Pesquisas sobre o século XIX destacam que para ingressar na educação superior a lei brasileira indicava que não seria necessário ter cursado o nível elementar nem secundário, por isso as elites contratavam preceptores que educavam seus filhos em casa, esse arranjo favorecia os privilégios de quem podia contratar bons professores em seus domicílios. Já os mais pobres dependiam da construção das escolas nas vilas e cidades. Destaca-se que o acesso à educação superior era um lugar social destinado aos homens, naturalizando-se a ideia de que as mulheres eram seres inferiores intelectualmente, incapazes de tomar decisão política ou econômica sem a devida intervenção dos pais e dos irmãos, quando solteiras e dos maridos quando casadas. As mulheres só puderam, juridicamente, acessar a educação com Decreto Nº 7.247/1879, nomeada de Lei Leôncio de Carvalho. Nesse contexto, a educação continuava precária, elitista e para poucos. Aranha (2006) cita Barroso (1867) que apontava que nesse período apenas 10% da população em idade escolar se matriculava nas escolas.

Aranha (2006) destaca que não havia um sistema de ensino, o nível elementar não tinha conexão nem projeto de continuidade com o secundário, não havia instruções

normativas, nem um currículo oficial, cada escola acabava aplicando o que quisesse sem regulamentações centrais. As/Os professoras/es eram improvisadas/os, sem formação competente e recebiam baixos salários. Em 1834, um Ato Adicional à Constituição descentralizava as responsabilidades no ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar a Educação Superior, ficando a cargo das Províncias o ensino elementar e secundário. Dessa maneira as elites garantiam recursos do poder central para organização e acesso à educação superior e o ensino elementar e secundário abertos ao povo permaneciam escassos e as ofertas que existiam funcionavam de maneira precária.

Ainda no século XIX, outras iniciativas se realizaram no âmbito educacional, como a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro. Destinado a educar a elite intelectual e a servir de modelo para os outros liceus, era o "único autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores" (Aranha, 2006, pp.224-225). A instituição era mantida com recursos da Coroa. A autora que acabamos de citar também menciona as inovações propostas pelas reformas de Leôncio de Carvalho de 1879, pois a lei defendia a liberdade de ensino, desobrigação dos não católicos em assistir aulas de religião, defendia também o fim da proibição das matrículas de escravos. Além de permitir matrículas para educação elementar nas escolas de ler e escrever, permitida desde 1827, a nova reforma também autoriza que as mulheres acessem a educação superior. Apesar das inovações audaciosas, pouco havia mudado no acesso à educação para a maioria da população, assim como para as mulheres.

Conforme abordado nas referências consultadas, nos primeiros três séculos de colonização estava proibida a criação de instituições da educação superior na colônia, com exceção dos seminários que formavam os padres. A elite brasileira costumava enviar seus filhos para formação superior, sobretudo na Universidade de Coimbra e Évora, em Portugal, sendo mandados apenas os homens das camadas privilegiadas. Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, D. João VI autoriza a criação e funcionamento das escolas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Em 1827, São Paulo e Recife fundaram os cursos jurídicos, tornando-se Faculdades em 1854. Até o final do século XIX, as Faculdades funcionavam como institutos isolados, e as Universidades surgiram apenas no início do século XX (Aranha, 2006).

Em relação à formação dos professores, apenas em 1835 foi fundada a primeira Escola Normal de Niterói, na capital da província do Rio de Janeiro. Havia poucos interessados, e Aranha (2006) informa que foi fechada em 1849, por falta de alunos, retornando anos depois as suas atividades. Nas décadas seguintes, outras escolas normais foram criadas em Minas Gerais (1836, instalada em 1840), na Bahia (1836, instalada em 1840) e em São Paulo (1846). Todavia, a autora citada enfatiza que havia um descaso do governo imperial na formação dos professores, pagava-se muito mal e não eram oferecidos materiais didáticos. Normalmente, levava-se de dois a três anos para formação, segundo as pesquisas de Aranha (2006), a formação conseguia ser inferior ao ensino secundário. Para se matricular, o estudante "bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes" (idem, p. 227).

Apenas 30 anos depois de fundada a Escola Normal de São Paulo, passou-se a permitir o ingresso de mulheres na formação de professores. Antes disso, somente os rapazes poderiam ser professores. A autora citada menciona que nos anos seguintes haveria um processo de feminização do magistério por vários fatores, dentre eles essa profissão permitia uma conciliação com compromissos domésticos. Era uma atividade socialmente bem-vista, ligada a experiência maternal, sobretudo na educação infantil e ensino básico. Outro fator identificado, era que a oferta dos salários baixos era feita de maneira mais resignada pelas mulheres (Aranha, 2006).

No final do século XIX e início do século XX erguem-se no Brasil bandeiras de modernização, cidades urbanizadas, novas instalações, novas fábricas, reformas de portos e estalagens, profissionais liberais surgem com a modernidade, e um aumento da classe operária para trabalhar no desenvolvimento do país. Em 15 de novembro de 1889 os militares proclamam a República, um ano depois da abolição da escravatura. Entre 1889 a 1930 se estabeleceu a República Velha. Logo em seguida o Brasil passará pela Era Vargas (1930-1945), pela República Populista (1945-1964), pela Ditadura Militar (1964-1985) e pela Nova República, a partir de 1985 com a redemocratização do Brasil(Aranha, 2006).

Segundo Monteiro (1990) e Fausto (2015), a República Velha (1889-1930) foi um período marcado por governos oligárquicos, onde a Presidência da República revezava-se entre paulistas e mineiros, em São Paulo os produtores de café exerciam o poder político e

econômico a nível nacional, por conta da alta comercial do chamado "ouro negro", referindo-se a produção cafeeira. Neste período, consolidava-se a então chamada política do "café com leite", que se configurava pela alternância de poder entre criadores de gado e produtores de leite do Estado de Minas Gerais. Nas cidades do interior do Brasil, o comando ficava a cargo dos coronéis, fazendeiros poderosos que haviam se fortalecido com o novo regime e exerciam grande influência política e econômica em suas cidades e estados. Na prática, as estruturas sociais permaneciam desiguais, as riquezas produzidas concentravam-se na região sudeste, as outras regiões ficavam mais pobres, sobretudo o norte e o Nordeste, devastados com a fome, desemprego, falta de projeto de desenvolvimento nacional e políticas públicas.

No campo da educação popular, os republicanos tinham um grande problema social para resolver, 80% da população era analfabeta em 1920. O desenvolvimento do país também dependia de uma organização escolar e da expansão da escolarização da nova classe trabalhadora que crescia a cada ano. Juntamente com a urbanização também cresciam todos os problemas sociais não resolvidos com o fim da escravidão (13 de maio de 1888) e com a Proclamação da República (15 de novembro de 1889). Apesar da Constituição de 1891 prever a educação laica e para todos, o ensino permaneceu dual, tradicional e elitista (Aranha, 2006).

A Constituição Republicana de 1891 reafirmou a descentralização do ensino, atribuiu à responsabilidade da União os custos com a educação superior e a secundária, e os Estados ficaram com a incumbência de custear e desenvolver o ensino fundamental e profissional. Aranha (2006) aponta que nesse período havia uma influência do projeto positivista, mas que teve efeitos passageiros. O Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, criado em 1890, durou apenas dois anos, e o seu Primeiro - ministro foi Benjamim Constant. Conflitos ideológicos e uma herança conservadora impedem a implantação de novos projetos educacionais. O Ministério da Educação seria criado apenas em 1930, no Governo Vargas.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) os norte-americanos despontam como potência mundial e passam a influenciar outros países em seu estilo de vida, projeto político e econômico de cunho neoliberal, aproximando-se dos países da América do Sul, inclusive do Brasil. Nesse período, o pragmatismo pedagógico estava sendo

desenvolvido nos Estados Unidos pelo filósofo John Dewey (1859-1952). Ele defendia uma educação progressiva, acreditava na democracia em todos os espaços, inclusive na escola, afirmava que a educação deveria proporcionar o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, com base nas experiências que o espaço escolar deve adequar. Essas ideias influenciaram pensadores brasileiros num movimento que ficou conhecido como escolanovismo. O educador Anísio Teixeira (1900-1971) cursando pós-graduação nos EUA, foi aluno de Dewey e trouxe para o Brasil a ideia de uma escola pública para todos (Aranha, 2006).

Em 1932 os escolanovistas, pensadores em maioria de tendência liberal democrata, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os 26 pioneiros apresentam no documento a defesa de uma educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantado em território nacional, sem dualismo. Segundo eles, o desenvolvimento do país dependia da oportunidade que a educação integral, com infraestrutura, promovesse o desenvolvimento completo dos/as estudantes. Na prática, o governo de Vargas não implementou as propostas publicadas no Manifesto, o Brasil ainda permanecia conservador com influências da Igreja Católica, que por sinal fez grande campanha contra a proposta da Escola Nova (Ghiraldelli Jr., 2008).

Ribeiro (2000) destaca que nas décadas seguintes o cenário educacional continuará sofrendo pressão de um projeto modernizador, visando dar conta das novas atividades profissionais que um ambiente urbanizado apresenta. Nesse contexto, ocorrerão iniciativas do governo federal e da iniciativa privada criando escolas de aprendizes, artífices e cursos profissionalizantes, além dos já existentes Liceus de Arte e Ofício. Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. Em 1946, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) expandindo o ensino profissional destinado as camadas populares mantendo um ensino em um sistema de discriminação social e racial, porque afinal de contas a maioria dos pobres são pretos e pardos.

No final dos anos 40, a educação passava por um processo bastante movimentado. Em uma perspectiva global, o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, colocava em pauta ordens sociais distintas, o capitalismo e o socialismo. Enquanto isso, nacionalmente, o

movimento populista difundido por Getúlio Vargas crescia, dando forma a uma organização política e sociocultural com características cada vez mais voltadas para o desenvolvimento (Fausto, 2015).

Em 1948, o Ministro Clemente Mariani apresenta o anteprojeto para Lei de Diretrizes e Bases, com 13 anos de debates e muitas controvérsias políticas, em 1961 foi publicada pelo presidente João Goulart a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Aranha (2006), a Lei aprovada encontrava-se ultrapassada, o cenário brasileiro já havia modificado, a urbanização se ampliava. O dispositivo atendia os interesses das escolas privadas, o recém-criado Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) com representações da iniciativa privada mantinham influências para obtenção dos recursos públicos, esses sujeitos desprezavam o fato que 50% da população em idade escolar se encontrar fora desse espaço, mantendo as injustiças sociais.

Entre 1955 e 1960, o presidente Juscelino Kubitschek apresentou ao país seu plano de desenvolvimento que ficou conhecido como “50 anos em 5”. Simultaneamente, afirma Mendonça (1990) que existiu um crescimento desenfreado das áreas urbanas, com o aumento das favelas (e de habitantes nas favelas) e a desnacionalização das indústrias – tudo isso como evidente consequência de um sistema arquitetado por uma elite econômica. Somado a isso houve também um crescente aumento da comunicação em massa e das propagandas, modificando assim os hábitos de consumo da população. Esses fatores culminaram na consolidação do capitalismo tardio no Brasil¹¹, marcando o modo de vida, os princípios e, obviamente, a educação daquela época.

Em 1960, no estado de Pernambuco, cresce o Movimento da Educação Popular, sobretudo nos municípios interioranos, com o objetivo de conscientizar os sujeitos por meio de manifestações artísticas e educacionais. Tal ação foi motivada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e por Paulo Freire. Entre os movimentos, Aranha (2006) destaca os Centros Populares de Cultura, os Movimentos da Cultura Popular (MCP) (liderados por Paulo Freire) e os Movimentos de Educação Popular de Base (Aranha, 2006).

¹¹Sobre Capitalismo tardio no Brasil. Disponível em:
<https://www.eco.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/teses/O%20capitalismo%20tardio.pdf>

Segundo Saviani (2008), a prática pretendia aproximar a “intelectualidade” do povo, tendo como principal característica a escuta ativa, valorizando o saber popular e procurando a alfabetização a partir da discussão das realidades vividas pelos sujeitos de tais ações educativas. O movimento ganha notoriedade com a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, com sucesso marcado pelo que ficou conhecido como “Experiência de Angicos”, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 40 horas. Esse fato deu consistência para os MCP e, então, João Goulart (presidente da época), convida Freire para ser coordenador do Programa Nacional de Alfabetização. O modelo inovador e revolucionário de Paulo Freire ganhou espaço no Nordeste, contudo com o Golpe Militar, em 1964, marcado por um período de ausência do estado democrático de direitos, os movimentos são desmantelados e o educador é exilado na Bolívia.

Entre 1964 e 1985, os brasileiros viveram os “anos de chumbo” com a Ditadura Civil Militar, momento em que além do sofrimento das pessoas torturadas, “desaparecidas” e de seus familiares, grandes prejuízos foram gerados também na educação, na economia e na cultura, como aponta Fausto (2015) e Silva (1990). O povo perdeu o poder de participação e a crítica ao governo era duramente reprimida, para tentar legitimar tais ações, diversas medidas de exceção foram acentuadas, como a Lei de Segurança Nacional, que decretava cassação dos direitos políticos e exílios de pessoas consideradas opositoras do governo.

No período da Ditadura Civil Militar, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi considerada uma organização fora da lei, assim como muitas outras que representavam os interesses dos estudantes e da classe trabalhadora, principalmente em âmbito nacional. Como apresenta Ghiraldelli Jr. (2008), as escolas de grau médio foram controladas pelos militares e transformadas em centros cívicos, tendo como base a extinta Lei 869, de setembro de 1969, que tornou obrigatório o ensino das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), em substituição aos componentes Filosofia e Sociologia.

Outra mudança ocorrida nesse período, foi a implantação de um modelo educacional baseado na tendência tecnicista, com objetivo de preparar mão de obra para a urgente demanda industrial. É importante salientar que, como corrobora Aranha (1996), essa mudança afetou consideravelmente apenas as escolas públicas e particulares de pequeno

porte, já que as grandes, boas e caras escolas privadas, conseguiram desviar dessas exigências. Entre 1968 e 1971, aconteceu a reforma universitária e a reforma do 1º e 2º grau, que entre outras medidas, desativou a “Escola Normal” que era destinada à formação de professores/as para o Ensino Fundamental. As discussões sobre a educação, com caráter realmente pedagógico, voltaram a acontecer gradativamente, entre 1980 e 1988, a partir da circulação de inúmeras revistas sobre a temática e a produção de diversas teses e dissertações.

Conforme mencionado no início desse tópico, os processos educativos no Brasil na contemporaneidade têm como diretriz a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como legislação cidadã, por expressar naquele momento histórico os anseios de uma sociedade que havia passado por vinte e um anos de Ditadura Civil Militar entre (1964-1985) e desejava vivenciar liberdade e a democracia. A Constituição Federal marca o processo de redemocratização do Brasil, onde a abertura política foi lenta e gradual (Fausto, 2015).

No campo da educação, a Constituição Federal aponta no seu artigo Art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹². Estas diretrizes apontam que toda sociedade deve ser responsável por uma educação para cidadania e para o trabalho.

Apenas em 1996, a regulamentação da Educação brasileira foi concretizada, onde foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996, LDB) que regulamenta a Educação Formal/escolarizada, tendo como Princípios e Fins da Educação Nacional, no seu Art. 2º, que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹³. Toda a sociedade é responsável pela educação, dito isto de forma geral, entretanto nos cabe refletir como essas responsabilidades estão apontadas.

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Segundo Gohn (2010), a educação acontece nos espaços formais, não formais e informais. Para a autora, a “educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados”(2010, p. 16). E a educação informal “(...) é aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada e relacionamentos intra e extra familiares (amigos, escola, religião, clube, etc.)” (idem). Para a autora, “educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (idem), neste caso são os espaços associativos comunitários, cooperativas, organizações não governamentais, coletivos em geral que visem o interesse público. Sabe-se, porém, que a educação informal acontece também em contextos formais e não formais, sendo na sua maioria as aprendizagens resultantes não intencionais e até por vezes não conscientes.

Ainda no campo conceitual sobre educação, destaca-se a pesquisa etimológica da palavra educação feita pelo filósofo da educação, Ghirdelli Jr. (2008).

O termo “educação” tem sua origem em duas palavras do latim: *educere* e *educare*. A primeira quer dizer “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda indica “sustentar”, “alimentar”, “criar”. O sentido comum é o de “instruir” e “ensinar”, mas com conotações diferentes que já indicam posturas pedagógicas diferentes. A derivação dupla da palavra deixa entrever dois grandes caminhos da filosofia da educação no mundo ocidental: por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz, por outro, ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar as suas próprias regras (2008, p. 13).

Ghirdelli Jr (2008) destaca em sua análise, no âmbito da filosofia da educação ocidental, a educação com atuação exterior sobre o aprendiz. Desde que nascemos somos submetidos às regras sociais de convivência, na maioria das vezes reproduzimos sem questionar se esses padrões sociais são de fato éticos para a convivência respeitosa entre as pessoas.

Conferindo o dicionário Aurélio (2011), “Educação do Lat. (Educatione) 1. Ato ou efeito de educar (se); 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano; 3. Civilidade, polidez; 4. Nível de ensino (educação básica e superior)” (...) (2011, p. 271). Das várias interpretações para o entendimento da educação percebe-se a predominância para educação civilizada e polida, perguntamo-nos como deve ser esse sujeito civilizado e polido, um sujeito que reproduz os padrões sociais vigentes, sem

questioná-los, ou um sujeito que coloca em debate as contradições, as desigualdades de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outras?

Considerando as diretrizes educativas da LDB (1996), devemos educar todas as pessoas da população para serem cidadãos e cidadãs, sujeitos que conheçam e exerçam seus direitos e deveres sociais, políticos, econômicos e culturais. Neste âmbito, a educação pretende ser democrática e preza pelas liberdades individuais e coletivas, entretanto a realidade educacional ainda não conseguiu garantir tais elementos formativos para toda a população. Alguns estudos apontam que quase 30% da população brasileira tem dificuldades para ler, escrever, interpretar textos e conhecimentos básicos da matemática, deste total, quase 8% são analfabetos absolutos, ou seja, não sabem ler nem escrever¹⁴. São dados que apontam pelo não cumprimento da legislação vigente, pela violação do direito à educação, e mais grave, evidenciam uma população que tem dificuldades de fazer uma leitura crítica da sua própria realidade.

A qualificação para o trabalho, também pilar do conceito de educação da LDB (1996) acontece de que maneira, quais os valores ensinados que fundamentam uma sociedade baseada no sistema econômico capitalista, cujo cerne é o lucro, o consumo, a competitividade, individualismo e a divisão entre classes sociais? Num projeto de sociedade capitalista brasileira, existem formas diferentes de educar os sujeitos das classes sociais distintas.

Na prática isto acontece de forma estratégica e sistemática, a educação disponibilizada às elites e a classe média é diferenciada, conduz esse grupo à dominação política e econômica. Já nas camadas populares, a educação faz parte de um contexto de ausências básicas como: moradias indignas, trabalhos/empregos precários/insalubres, baixos salários, violência cotidiana, marginalização da pobreza, criminalização da população negra e parda (sobretudo porque a maior população das periferias é formada por pretos e pardos). Escolas sucateadas, professoras/es mal pagos/as, descrédito no sistema educacional, dentre outros aspectos negativos que dificultam as lutas coletivas por melhores condições de vida e de trabalho (Souza, 2017).

¹⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/02/muitos-brasileiros-nao-entendem-tudo-o-que-leem-diz-estudo.html>

É flagrante a divisão social entre trabalhadoras/es e os donos do capital, configurando-se em dominantes e dominados, os dominantes são abastados, grupos privilegiados, onde são disponibilizados acesso aos bens e serviços produzidos socialmente. Quanto aos dominados, devem vender sua força de trabalho aos donos do capital, serem explorados, alienados, desprovidos de condições dignas de vida e trabalho, pouco e/ou restrito acesso aos bens e serviços produzidos socialmente. Nestas condições desiguais, educamos as crianças, adolescentes e adultos a atender aos interesses do grande capital por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1983).

Finalizamos esta secção denominada "Contributos para a compreensão das concepções de educação no Brasil - Apontamentos históricos". Na secção seguinte, apresentaremos como está organizada a educação básica no Brasil, os dispositivos legais, normatizações e diretrizes que formalizam a escolarização. Destacaremos a educação como um direito social conquistado, como diretrizes fundamentadas na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

2. Organização da educação básica no Brasil

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

A República Federativa do Brasil é composta por 26 Estados, 1 Distrito Federal, integra 5.570 municípios, e é um país com dimensões continentais de 8.515.767,049 Km², distribuídos em 5 grandes regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro Oeste e Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira está estimada em mais 213 (duzentos e treze) milhões de habitantes¹⁵. Apresenta uma diversidade cultural. Apesar dos problemas ambientais que enfrenta, ainda possui uma rica biodiversidade nos rios, mares, na terra e no ar.

Nesse imenso país com profundas e históricas desigualdades, a Educação é um direito social garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2021/08/populacao-brasileira-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-estima-ibge>

artigo 6º. Esta previsão legal é resultado de muitas lutas do povo brasileiro, sobretudo dos mais pobres, por ter sido estruturalmente impedido de ter acesso a instrução formal ao longo da História do Brasil. Hoje, este país constitui-se como um Estado Democrático de Direito, conforme a CF em seu Art. 205. Decreta que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A Constituição Cidadã ainda tem como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (Art. 3º), os seguintes:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Observemos que a educação, responsabilidade do Estado, das famílias e de toda sociedade será essencial para o alcance de tais objetivos fundamentais, de justiça, solidariedade, desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e das desigualdades, assim como de todas as formas de discriminação. A partir dos dispositivos legais vigentes, todas as políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais, devem ser regulamentadas tendo como base um país diverso e democrático.

A educação brasileira encontra-se organizada no amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/1996. A Educação Escolar é responsabilidade do Estado e encontra-se estruturada da seguinte maneira: "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior".

Alinhado à Constituição Federal (1988), o Art. 1º da LDB (1996) reitera que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Conforme a regulamentação do país, os processos educativos acontecem em todos os espaços sociais. Porém, a educação escolarizada é um direito social a ser disponibilizada a toda sociedade

gratuitamente pelos Estados e Municípios, com qualidade e convergindo com os interesses de convivência justa e democrática.

A LDB (1996) detalha a organização e funcionamento da Educação, no Art. 30, "a Educação Infantil, deve ser ofertada nas creches e em pré-escolas, até aos 5 anos. Tem carga horária mínima anual de 800 horas e mínimo de 200 dias letivos. No Ensino Fundamental, o Art. 31 legisla que este terá duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade, com carga horária mínima de 800 horas, divididas em no mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Esta fase é dividida em Fundamental anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, e Fundamental anos finais, do sexto ao nono ano, a etapa final da educação básica é cumprida com o Ensino Médio, deve ter no mínimo três anos e deve aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental preparando para a cidadania e para o mercado de trabalho, privilegiando as seguintes áreas do conhecimento: I- Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemáticas e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Art. 33 da LDB determina que a matrícula para o ensino religioso é facultativa e deve contemplar a diversidade cultural religiosa do Brasil, não devendo a/o educadora/r catequizar as/os estudantes.

No contexto político, inclusive, temos representações religiosas como parlamentares com pautas ultraconservadoras nas câmaras legislativas em todo Brasil travando batalhas jurídicas contra as conquistas das mulheres, das relações de gênero e da diversidade e liberdades culturais e religiosas. Nesse cenário, a bancada parlamentar religiosa conseguiu impedir que as discussões de gênero e sexualidade entrassem na mais nova política educativa do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).Aconteceram disputas acirradas que comprometem a efetivação do Estado democrático de direito (Freire, 2018).

Além da Educação Básica e da Educação Superior, identifica-se na legislação vigente outras modalidades, como a Educação Profissional (Art. 36 - A. Preparação para exercício de profissões técnicas); Educação de Jovens e Adultos (Art.37 - Destinada àqueles que não conseguiram concluir os estudos da educação básica na idade própria) e Educação no Campo, Educação Especial, Educação Quilombola e Indígena, conforme exposição na imagem abaixo.

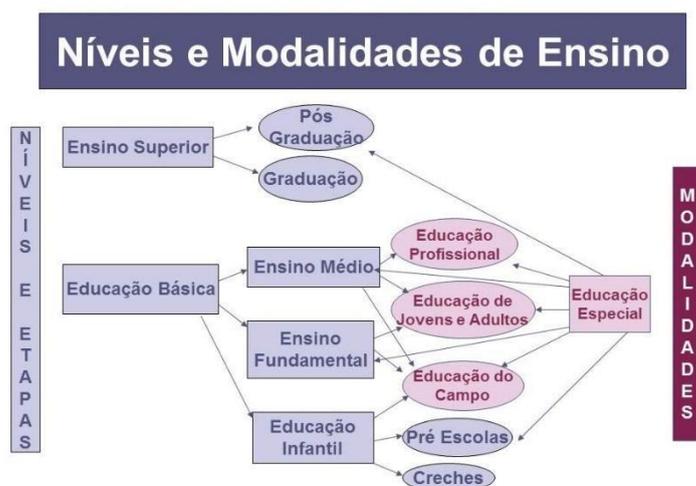


Imagem 1: Níveis e Modalidades de Ensino. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1142_1

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB, Lei nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) finalmente foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), envolvendo diversos atores sociais em sua construção, além dos especialistas das áreas de conhecimentos, houve consulta pública visando identificar para além dos conteúdos a serem aplicados nas escolas, quais competências e habilidades o alunado deveria adquirir ao final da educação básica. A BNCC objetiva nortear a construção dos currículos escolares em toda rede de ensino municipal, estadual e federal do país, visa promover o alinhamento em todas as propostas pedagógicas da rede pública e privada de ensino, determinando "conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica"¹⁶.

A BNCC (2017) normatiza a formação das/os estudantes na educação básica com base nos conhecimentos, competências e habilidades, sendo a competência definida (...) "como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2017, p. 8).

As competências na BNCC indicam como um pacto interfederativo promover em todo território nacional uma educação que reconhece e valoriza a igualdade, diversidade e a equidade, devendo esses pilares apontar para a construção de currículos escolares que

¹⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

permitam aos/às estudantes, no final do ciclo de escolarização, capacidades em adquirir conhecimentos com base em pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, habilidades comunicativas e de argumentação.

Importa ainda que tenham domínio sobre a cultura digital, destreza com autogestão, autoconhecimento e autocuidado. Empatia e cooperação para resolução de conflitos, assim como desenvolver autonomia para o direcionamento da vida pessoal, mas também saibam refletir e agir sobre questões mais complexas diante dos problemas locais, regionais e globais, alinhando todas essas experiências como educação integral (BNCC, 2017).

A BNCC (2017) também destaca temas transversais e contemporâneos que devem fazer parte da escolarização do alunado, como as questões ambientais, com base na sustentabilidade social, econômica e cultural, propondo abordagens temáticas que despertam nas/os estudantes conhecimentos sobre os impactos nas relações de trabalho na história e no mundo atual. Incentiva a construção de currículos que contribuam para a cidadania e o civismo, assim como para o reconhecimento e valorização da multiculturalidade brasileira, com bases numa educação para os direitos humanos. Inclui como temas de extrema relevância a ciência e as tecnologias.

A BNCC, tal como se expressa na Imagem 2, confirma a estrutura da educação básica conforme a LDB (1996) organizada em educação infantil, fundamental e média. A educação infantil abrange a faixa etária de 0 à 5 anos, e esta é dividida em três grupos: Bebês (0-1a6m); crianças bem pequenas (1a7m-3a11m); crianças pequenas (4a-5a11m). Elas têm direitos de aprendizagem e desenvolvimento como: "conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se". As crianças são mobilizadas a vivenciar os cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BNCC, 2017, p. 24).



Imagem 2: Etapas da Educação Básica (BNCC, 2017. p. 24).

Conforme indicado na imagem 2, o Ensino Fundamental percorre nove anos do itinerário formativo, sendo dividido em Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, com ingresso a partir dos 6 anos de idade. Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Apresenta-se em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia); e Ensino Religioso (matrícula e frequência optativa). Cada componente curricular indica as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas.

O Ensino Médio corresponde a três séries, última etapa da Educação Básica, segue a organização curricular nas competências e habilidades. Os componentes curriculares também são definidos por áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, 2017).

A proposta curricular da BNCC para o Ensino Médio flexibiliza a construção e aplicabilidade dos componentes curriculares, todavia enfatiza que as Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias devem ser trabalhadas em todas as séries, sendo os outros componentes flexibilizados pelos sistemas de educação dos municípios. Em relação a esse último apontamento, o documento não descreve maiores informações como seria essa flexibilização, devendo o Plano nacional de educação dos Estados contemplar seus planejamentos com os alicerces sinalizados pela Base Nacional.

O Ensino Médio proposto pela BNCC agrupa nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas aos componentes História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Com isso, perde-se conhecimentos, informações e reflexões específicas de cada componente. Apesar da proposta ser pautada em competências e habilidades considerando a defesa dos direitos humanos, no reconhecimento e valorização da diversidade cultural, da formação de cidadãs e cidadãos críticos, participativos e reflexivos sobre a realidade social, não propõe em nenhum momento o estudo da História das Mulheres e das relações de gênero, apesar de apontar para as relações de poder, combate às discriminações, preconceitos e violências de toda ordem.

Na secção a seguir, indicaremos as políticas educativas vigentes no Brasil. Abordaremos as motivações e interesses que envolvem a construção dos currículos escolares. Apontaremos as interferências, disputas políticas e ideológicas na elaboração, aprovação e implementação das políticas educativas no sistema educacional brasileiro, seja nas instituições públicas e/ou privadas. Com base nas reflexões de Silva (2019), Arroyo (2013), Apple e Buras (2008) discutiremos as relações de poder que envolvem a produção e análise crítica dos currículos escolares.

3. A relevância dos currículos e das políticas educativas vigentes

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relações de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2019, p. 150).

Ao investigar os percursos formativos sobre a educação formal, faz-se necessário conhecer e analisar a construção dos currículos, as políticas educativas brasileiras vigentes, a

diversidade de conhecimentos e informações postas nos documentos oficiais, nas regulamentações da educação formal, nas práticas pedagógicas, nas relações sociais, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais, o currículo é vivo, circula no tecido social. Apple e Buras (2008), Arroyo (2013) e Silva (2019) destacam que o currículo é disputado socialmente, território pleiteado politicamente, atravessa as relações institucionais, sejam com pautas conservadoras ou progressistas. Também interesses antagônicos entram na disputa de narrativa por hegemonia.

Considerando o contexto controverso de disputas dos currículos, quais vertentes de pensamento social influenciam a elaboração, aprovação e implementação das normatizações educacionais? Silva (2019), em seu estudo sobre as teorias dos currículos, sinaliza para vertentes do pensamento social com base em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós críticas. Estas mobilizam conhecimentos e saberes dos antepassados e também contemporâneos, para além da reprodução de abordagens temáticas escolares, estes conhecimentos movimentados são disputados nas instituições formais e informais, e contribuem para formação das identidades individuais, sociais e coletivas (Arroyo, 2013).

Atentemos para o quadro 1, para os investimentos de pesquisa de Silva (2019) na compreensão da análise teórica e empírica da construção dos currículos nos últimos anos.

Quadro 1: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós Críticas do Currículo.

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de reprodução	Cultural
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade,
Eficiência	Emancipação e libertação	multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	
	Resistência	

Fonte: Adaptado de Silva (2019, p. 17).

Nas teorias tradicionais da educação, Silva (2019) destaca que prevalece o atendimento aos interesses mercadológicos capitalistas com base tecnicista. O autor apresenta o cenário do início do século XX, nos Estados Unidos, onde as teorias do currículo

serão sistematizadas pelo nascente poderio econômico das grandes corporações que se fortaleceu no Pós I Guerra Mundial. A cultura de produção e consumo em massa seguirá como modelo de modernização nas fábricas e como projeto de sociedade. Com base no liberalismo econômico, as escolas deveriam funcionar como empresas, apresentar critérios de eficiência e eficácia para o desenvolvimento econômico do país. Essa proposta foi divulgada e adotada posteriormente como modelo aos países da Europa Ocidental e da América do Sul, dentre outros.

Quanto às teorias críticas do currículo, estas surgem a partir da década de 60 do século XX, sendo que os movimentos sociais em várias partes do mundo passam a criticar o rastro das desigualdades sociais e misérias provocadas pela ideologia liberal capitalista. Mobilizações locais, regionais e globais passam a expor os problemas sociais vivenciados pela concentração de riquezas pela classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. Ocorrem protestos a favor da descolonização dos países africanos, ainda sendo explorados por países europeus. Silva (2019) chama atenção para o contexto histórico da época, onde as teorias críticas do currículo surgem questionando a ordem vigente e propondo conscientização, emancipação, libertação das teorias, políticas de ajuste, adaptação e aceitação de uma cultura educacional conservadora.

Nas teorias do currículo pós críticas, Silva (2019) identifica um amplo debate sobre as diferenças, construção de identidades, o multiculturalismo, as relações de gênero, a pedagogia feminista, a educação para as relações étnico raciais, propondo uma descolonização dos currículos, avanços dos estudos culturais, descortinando as relações de poder que estruturam as instituições familiares, escolares, religiosas, políticas e corporativas. Apontando que os currículos tradicionais estavam operando ideologicamente para a reprodução do *status quo*, a teoria pós crítica propõe a radicalidade, rompimento com a naturalização das opressões, violências, preconceitos e discriminações.

O estudo das teorias do currículo nos permite conhecer e analisar as políticas educativas vigentes no Brasil, assim como os acordos Internacionais, sendo o Brasil membro signatário das Organizações das Nações Unidas (ONU) desde a sua fundação em 1945. Apartir de então esta nação tem se comprometido com a democracia, com as liberdades e com os

Direitos Humanos, e dentre as políticas mapeadas foram identificadas as que passamos a indicar.

Em âmbito nacional, mencionamos a Constituição da República Federativa do Brasil de (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNS, 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos, (PNDH, 2009), o Plano de Educação em Direitos Humanos (PEDH, 2007), o Plano Nacional da Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nesta pesquisa identificamos nos referidos documentos compromissos feitos entre o Brasil e organismos internacionais como membro signatário, dentre eles: Compromissos internacionais com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW - ONU, 1979); a Agenda 2030 para o Alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015). Neste último documento, dos 17 ODS vale destacar o objetivo 4 (Assegurar a Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos) e o objetivo 5 (Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas). Estes devem ser cumpridos no prazo de 15 anos (2015-2030).

Como consequência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), parte da Europa ocidental ficou devastada, cinquenta milhões de pessoas mortas e todo o caos social, político e econômica deixados pela extrema direita nazista, por conta dessa catástrofe, países progressistas assinaram em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos conclamando o mundo para evitar tais extremos cruéis, apontando em seu 1º Art. que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". O chamado inclui um acordo para evitar que tamanho desastre humano se repetisse em pleno século XX, sobretudo porque os europeus sempre se colocaram como parâmetro civilizatório desde a antiguidade grega e romana, neste ínterim, os diálogos e ações diplomáticas deveriam pautar as relações internacionais.

Considerando uma convivência social que combata todo tipo de preconceito e desigualdade social, racial, de gênero, de classe, ou qualquer outra discriminação, buscando evitar que outras nações reproduzam os caminhos de extrema intolerância praticados pelos nazistas alemães, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aponta em seu 2º Art.

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Coadunando com os Direitos Humanos propagados desde 1948, a Constituição da República Federativa do Brasil, sancionada em 1988, refletiu naquele momento histórico o desejo da população brasileira, quando no final dos anos 80, no processo de redemocratização e abertura política, sobretudo porque havia passado por vinte e um anos de Ditadura Civil Militar, com isso muitos dos direitos civis haviam sido suspensos e o país presenciou barbaridades cometidas contra quem fosse opositor/a ao Regime Militar (Fausto, 2015; Silva, 1990).

Desde o processo de redemocratização do Brasil no final dos anos 80, pautas progressistas liberais têm sido apontadas como um projeto negociador das políticas públicas e sociais. Acontece que nos últimos anos discursos ultraconservadores avançaram nas pautas públicas no país, inclusive elegendo com maioria dos votos o Presidente Jair Messias Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018, um ultraconservador que se elegeu prometendo não aprovar nenhuma política social para beneficiar pessoas LGBTQIA+, pessoas quilombolas, indígenas, garantiu reformar os direitos trabalhistas para reduzir os impostos dos empresários, além de facilitar a burocracia dos empreendimentos ambientais, dentre outros desmontes neoliberais¹⁷. Apelando para uma formação histórica religiosa e de mentalidades

¹⁷Falas preconceituosas e racistas de Jair Bolsonaro, disponível no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KczwxvO3-i>. Sobre ofensas contra as mulheres, foi condenado pela justiça de Estado de São Paulo: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/25/justica-condena-governo-bolsonaro-por-ofensas-contra-mulheres.ghtml>. "MPF move ação contra governo Bolsonaro por declarações contra mulheres" disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=IOLBzauJXIA>. Sobre o perfil ultraconservador

de valores conservadores, lideranças políticas e mercadores da fé tem se aproveitado do clima divergente entre a(as) direita(s) e a(s) esquerda(s) que dominaram o cenário nacional, para garantir apoio de uma parcela significativa da população¹⁸.

Embora o Partido dos Trabalhadores (PT) tenha acessando o cargo da presidência do Brasil, o mais alto cargo do executivo com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), muitas políticas sociais foram aprovadas e realizadas beneficiando milhões de brasileiros, como o Programa de Moradia Popular - Minha Casa Minha Vida, o Programa de Transferência de Renda como o Bolsa Família, a construção de Universidades, os Programas de Qualificação Profissional, a ampliação das políticas de financiamento da educação superior nas instituições privadas (FIES), a aprovação de Leis importantes, como a Lei 10639/2003 que obrigada o Ensino da História da África e Afro brasileira, alterada pela Lei 11645/2008, que inclui na obrigatoriedade a História e Cultura Indígena, assim como, foram aprovadas a Lei 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha, que pune com mais rigor a violência doméstica e familiar contra as mulheres, a criação de uma Rede de Enfrentamento a Violência contra as Mulheres (ainda não efetiva completamente), a Lei 13.104/2015 do Femicídio, dentre outras, apesar de todas as conquistas legais e políticas, os Governos Petistas nunca foram esquerdas revolucionárias, sempre aliados das grandes corporações, inclusive atendendo aos pedidos de facilitação das empresas instaladas no Brasil¹⁹.

Conforme apontado nas pesquisas realizadas, o contexto político e econômico do país, reverbera nas políticas públicas, dentre elas a normatizações da educação formal, se os governos são progressistas, mesmo que liberais do ponto de vista da gestão econômica do país, ainda assim pautas de igualdade, liberdades, democracia e direitos humanos são discutidas nos momentos de atualização e/ou criação de novas regulamentações, como foi o caso das aprovações de leis e políticas desde a década de 1980, com um clima de gradual finalização da Ditadura Civil Militar (1964-1985). Com tudo isso, marcam presença grupos

do governo brasileiro, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/10/18/governo-brasileiro-e-alcado-a-lider-de-alianca-ultraconservadora-mundial.htm>

¹⁸ Religiosos que apóiam o presidente Jair Messias Bolsonaro. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/quem-sao-os-evangelicos-que-apoiam-bolsonaro/>, <https://veja.abril.com.br/politica/quem-sao-os-catolicos-ultraconservadores-que-vao-as-ruas-por-bolsonaro/>

¹⁹ 10 anos de governos pós-neoliberais no 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:: Lula e Dilma. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf

extremistas de esquerda e de direita nas arenas políticas. Todavia, quando o governante eleito se declara ultraconservador e da extrema direita, sujeitos com discursos de ódio contra os direitos humanos se multiplicam e espalham terror contra mulheres, sujeitos e grupos LGBTQIA+, pessoas negras, pobres, quilombolas, povos e comunidades tradicionais²⁰. Althusser (1987) já apontava por volta de 1970 que os aparelhos ideológicos e repressivos do Estado podem reproduzir a cultura dominante para representação social e manutenção da ordem vigente.

Como o Brasil vem se destacando como uma das grandes lideranças políticas e econômicas do mundo, sobretudo nas últimas décadas, vê-se atrelado cada vez mais devendo o cumprimento dos acordos assinados com a ONU e outras agências internacionais. Apesar dos muitos documentos e compromissos, o Brasil ainda acumula direções vergonhosas na educação e no desenvolvimento social como um todo. No ranking mundial da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação brasileira está estagnada, abaixo da média internacional, metade do alunado até quinze anos tem dificuldades com leitura, escrita, interpretação de textos e conhecimentos básicos matemáticos.

Dentre os 76 países analisados em 2020 pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Brasil ficou na posição 60^o²¹. O que esse dado pode nos apontar? Apesar de todos os debates sobre currículos potentes, a produção de conhecimentos teóricos, metodológicos e operacionais para a educação, aprovação de políticas educacionais que reforçam a igualdade social, quais são os impeditivos para efetivação de uma educação de qualidade? Considerando que os contextos social, político e econômico de um país impactam na criação, aprovação e implementação das políticas educativas, torna-se importante refletir sobre estas inquietações.

A seguir analisaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por ser a mais recente diretriz para a construção dos currículos escolares, quando estamos a escrever esta tese de doutoramento. Pesquisamos o documento legal mencionado buscando

²⁰ Comunicação ideológica no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/militares-ideologicos-acirram-disputa-pela-comunicacao-do-governo-bolsonaro-23669358>

²¹Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>

identificar como a História das Mulheres e das relações de gênero são abordadas nesta base, foco desta pesquisa bibliográfica e, conseqüentemente, do trabalho empírico que apresentamos na segunda parte.

3.1 A Base Nacional Comum Curricular (2017) e a História das Mulheres e das relações de gênero no ensino fundamental - anos finais

O presente tópico analisa qual o lugar da História das Mulheres e das relações de gênero na mais nova política educativa brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Investigamos como a BNCC, no campo da História no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, se posiciona diante da História das Mulheres e das relações de gênero? O foco de análise no ensino fundamental anos finais justifica-se por que é nesse itinerário educacional que a maioria das/os professoras/es de História atuam profissionalmente na educação básica, seja na rede pública ou privada. Mas também é um momento crucial na formação escolar das crianças e adolescentes, porque se trata da fase intermediária entre fundamental anos finais e o ensino médio, onde há possibilidade de acesso sistemático do conhecimento histórico. Como fonte de investigação documental foi utilizada como referência a própria BNCC (2017). Apesar do foco desta pesquisa ser o Ensino Fundamental anos finais, foi possível analisar o componente História no Ensino Médio, última etapa da educação básica, que também reproduz a ausência da História das Mulheres e das relações de gênero.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é uma política nacional, normativa de fundamental relevância para a educação, como se disse atrás. Trata-se de um instrumento de referência obrigatória para a construção dos currículos escolares de todos os sistemas de ensino no Brasil até 2020. Além da determinação legal disposta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), há uma necessidade de implementar currículos base para garantir a qualidade no ensino de todos os Estados e Municípios, visando diminuir as distâncias no aprendizado do alunado de norte a sul do Brasil (Young, 2014, 2017).

A BNCC (2017) propõe-se a uma educação inclusiva, justa, ética, democrática e que garanta o reconhecimento e valorização da diversidade cultural do povo brasileiro, como um direito social. É um vector que visa promover uma educação sem nenhum tipo de

preconceito ou discriminação por cor, raça, gênero, sexualidade, origem social, dentre outros marcadores de diferenças identitárias de pessoas e grupos populacionais.

Considerando que a realidade brasileira ainda apresenta uma arraigada desigualdade entre as mulheres e os homens, que resultam das relações de poder construídas historicamente (Scott, 1992; Lerner, 2019; Louro, 2014), acredita-se de fundamental relevância que o currículo oficial aponte tais problemáticas sociais, por tratar-se de uma abordagem que revela preconceitos, discriminações, violências e opressões contra as mulheres no passado e na contemporaneidade.

Além das desigualdades sociais, econômicas e políticas, o feminicídio tem sido um enfrentamento emergente, segundo dados do mapa da violência - homicídio de mulheres no Brasil (2015), 13 mulheres são mortas todos os dias no Brasil. No período de (2003-2013), 4.762 mulheres foram mortas em todo território nacional. Como podemos constatar em alguns dados disponíveis, ser mulher no Brasil é estar suscetível a violência de gênero todos os dias²². Diante dos dados apontados, a escola, o sistema de ensino, as políticas educativas, a formação das/os professoras/es, têm desnaturalizado esses números e contextos históricos que reproduzem tais violações de direitos das mulheres? Ou apenas reproduzem e legitimam, mesmo que indiretamente, tais práticas sociais?

A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, é uma previsão legal da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”²³. Vinte e nove anos depois do compromisso Constitucional, a BNCC resultou de longo processo de discussão entre profissionais, especialistas, pesquisadores da educação, e a sociedade civil, visando construir um documento que pudesse dar conta da diversidade e complexidade dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e ao mesmo tempo valorizar e pontuar conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridas pelas/os estudantes no país como um direito.

²² Mapa da Violência contra as mulheres no Brasil (2015). Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

A aprovação de uma política educativa no Brasil é fruto de muitas disputas ideológicas, assim como o estudo da História nos evidencia a forte influência conservadora e cristã na formação cultural da sociedade brasileira, não é diferente na contemporaneidade. O cenário atual apresenta uma arena política de contradições e muitas preocupações, constatamos por um lado a existência de políticas nacionais e normativas legais que indicam e propõem educação para e pelos direitos humanos dentro dos planos nacionais e estaduais que compõem diretrizes que visam à ampliação e promoção da igualdade entre mulheres e homens. Concomitante a este passo, Freire (2018) aponta uma onda avassaladora conservadora que tem buscado atacar e retroceder os avanços e conquistas em vigor, direcionada sobretudo por segmentos religiosos que ocupam cargos importantes na política nacional.

Freire (2018, p.33) enfatiza que existe no Brasil um ataque a chamada a “ideologia de gênero e a política de educação: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo”. A referida autora aponta o ataque ao estado laico e a vitória dos grupos conservadores em retirar a discussão de gênero e orientação sexual da mais nova política educativa no Brasil: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, assim como também excluíram a discussão de gênero do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024). Nesse descompasso, a construção dos novos currículos escolares pode seguir a linha da negação da realidade, e o mais grave, incentivando a reprodução das desigualdades e violências tão arduamente combatidas por grupos progressistas. Por esse lado, segmentos religiosos, apoiados pelos discursos do presidente Bolsonaro têm realizado sistemática campanha contra os direitos das mulheres e da população LGBTQIA +²⁴.

Tudo o que foi referido está a passar-se no Brasil, depois de quase vinte anos de governos com pautas mais progressistas, do ponto de vista da cultura geral e de conquistas jurídicas para populações mais desprestigiadas. Uma crise política e escândalos de corrupção no Partido dos Trabalhadores (PT) descredibilizam as aquisições políticas dos últimos anos, o

²⁴ "Fundamentalismo Religioso no Governo Bolsonaro: as implicações de um governo sexista para a (re)existência das mulheres brasileiras (2019)". Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/286370627.pdf>

caos político deu margem aos oportunismos e narrativas superadas, ou pelo menos acreditavam-se que estavam superadas, por uma parcela da população²⁵.

Em 2018, o projeto ultraconservador tem sua vitória em pleito nacional, onde a maioria dos eleitores/as brasileiras/os elegeram como presidente Jair Messias Bolsonaro, candidato declaradamente antidemocrata e contra a ciência, sujeito que despreza os direitos humanos, desfavorece pautas dos povos indígenas, da população negra e da população LGBTQIA+. Ignora a realidade brasileira, não possui decoro parlamentar nem diplomacia política, seu governo é permeado por ministros e funcionários públicos que estão alinhados às suas pautas ideológicas, totalmente contrárias à Constituição Federal e aos compromissos nacionais e internacionais de combate às desigualdades e promoção da justiça social²⁶.

É nesse contexto político conturbado que atuam as/os professoras/es e pesquisadoras/es que tem o desafio de trabalhar com base em conhecimentos científicos, pesquisas, dados e reflexões das experiências dos movimentos sociais para promover uma educação para a solidariedade e para e pelos direitos humanos em combate às práticas conservadoras, elitistas e patriarcais, sendo transgressoras/es, tomando como referência a educação como prática da liberdade (Freire, 1999; Hooks, 2017).

No que se refere a uma formação cidadã por via da educação, Alvarez, Vieira e Kaminska (2017, p. 6) apontam que “a educação, seja em contextos formais ou não formais, em vez de reproduzir a ordem social de gênero existente, deverá tornar-se geradora de mudanças sociais assentes em valores humanistas, indissociáveis do exercício pleno da cidadania”, o que deverá ser uma preocupação da escola e de todas as pessoas com responsabilidades de educar crianças, adolescentes e jovens para empatia e solidariedade humana.

A obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum é aplicada em diversos países como Estados Unidos, Portugal, África do Sul, dentre outras nações que acreditam ser de extrema relevância que crianças e jovens de todo o país tenha capacidade de compreender historicamente as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais relacionando

²⁵ Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/haddad-reconhece-que-pt-cometeu-erros-e-promete-mudancas>

²⁶ Disponível: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/bolsonaro-volta-a-apoiar-ato-antidemocratico-contra-o-stf-e-o-congresso-em-brasilia.ghtml> e DOSSIÊ: “Mídia, Polarização Política e Crise da Democracia”.

aspectos locais e globais, países esses que despontam na lista dos mais desenvolvidos do ponto de vista educacional da qualidade do ensino e da aprendizagem, apesar das dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino em cada nação que adota uma base nacional²⁷.

Quanto à análise direta da BNCC do componente História, optamos principalmente pelo ensino fundamental, os anos finais do 6^a ao 9^o ano, para onde a maior parte das/os professores/as de História atuam profissionalmente, seja nas escolas públicas ou privadas. Dentre os vários documentos oficiais disponibilizados no site do MEC, analisamos a versão final da BNCC, que dispõe de 600 páginas²⁸, logo nas páginas iniciais apresenta todo histórico de construção deste documento, sendo aprovada sua terceira versão, depois de seis anos de debates entre especialistas, educadores e toda sociedade.

O referido documento apresenta os dispositivos para educação infantil e fundamental, e ensino médio, apontando a organização do ensino por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para esta pesquisa, investigamos a área das Ciências Humanas no campo da História, as normativas para o ensino de História especificamente correspondem às páginas 397 a 433. Na parte inicial, no tópico 4.4.2 História, há uma preocupação na apresentação geral deste componente, reforçando quais os conhecimentos e atitudes imprescindíveis a serem trabalhados com as/os estudantes no ensino fundamental. Desde entender os processos históricos, identificação do objeto estudado, fazer comparações, contextualizações, interpretações e análises de acontecimentos históricos, localizando o conhecimento histórico no tempo e no espaço, inclusive sabendo reconhecer as diversas linguagens na produção dos eventos históricos.

Das páginas 416 a 433, no tópico 4.4.2.2, há um detalhamento específico “História no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”²⁹. Nesta seção, o documento destaca três procedimentos básicos a serem trabalhados no ensino da História, o primeiro procedimento, aprendizagens no uso da memória histórica e das cronologias, eventos, tempos, mobilidades das populações, espaços

²⁷ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/galerias/geral,saiba-como-e-a-base-curricular-em-outros-paises-do-mundo,21250>

²⁸ Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

²⁹ Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

e sujeitos. No segundo procedimento, fontes e documentos. No terceiro procedimento, saber analisar acontecimentos históricos de várias vertentes e ângulos.

Na etapa seguinte do documento analisado, apresentam-se detalhadamente as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, separadamente do 6^a ao 9^o ano. A pesquisa documental da BNCC nos apontou indicações esporádicas e periféricas em tratar da História das Mulheres e das relações de gênero. As descobertas serão apresentadas a seguir.

Analisando a proposta do 6^o ano, nas páginas 420 e 421, são 4 Unidades temáticas, 11 objetos de conhecimento e 12 habilidades. Durante a busca, identificamos na Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, um objeto de estudo que se refere à História das Mulheres “O papel da mulher na Grécia e Roma, e no período medieval”, em seguida uma habilidade correspondente “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”³⁰. Considerando esta proposta, avaliamos como um avanço a inclusão normativa, porém ficará a cargo das escolas e equipes docentes estruturar os currículos fazendo as indicações de identificar, interpretar, comparar e analisar os referidos conhecimentos históricos sobre as mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais, sem deixar de relacionar as práticas sociais entre as mulheres e os homens percebendo as rupturas e as permanências nas práticas sociais.

Quanto ao 7^o ano, páginas 422 e 423, são apresentadas 4 Unidades Temáticas, 16 objetos de conhecimento, e 17 habilidades. Não há nenhuma referência sobre relações de gênero, História das Mulheres ou temas correlatos. Percebemos aqui uma ruptura de continuidade em levar as/os estudantes a refletir sobre como relações humanas foram construídas neste período histórico tratado, sendo estas não homogêneas e nem lineares.

No 8^o ano, nas páginas 422 e 425, identificamos 4 Unidades Temáticas, 22 objetos de conhecimento e 14 habilidades. Novamente não foi encontrada qualquer menção às mulheres, às relações entre mulheres e homens nos acontecimentos históricos apontados na BNCC (2017), desconsiderando que mulheres e homens atuam diretamente nos eventos históricos em todos os períodos.

³⁰Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

As diretrizes do 9º ano estão situadas nas páginas 428 a 433, identificamos 4 Unidades Temáticas, 31 objetos de conhecimento e 41 habilidades. Apontamos avanços mais significativos quanto ao posicionamento da BNCC, no que se refere às relações de poder encontradas no passado e na reprodução social contemporânea. No objeto de conhecimento foi identificado tema “A Organização das Nações Unidas (ONU) e as questões dos Direitos Humanos”³¹. Esse conteúdo é importante porque na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) aponta-se a igualdade entre todas as pessoas e o combate à discriminação e preconceito de qualquer natureza.

Ainda analisando o 9º ano, identificamos no objeto de conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino”³², apesar de acreditarmos que a palavra deveria ser feminista, por tratar-se de movimentos de mulheres que até a metade do século XX buscavam igualdade social e econômica, acredito que a palavra colocada “feminina” e não feminista também está ligada a disputa de narrativas conservadoras, porque no feminismo, como movimento social revolucionário, há uma evidente denúncia das manobras políticas, econômicas e culturais para reprodução do patriarcado e naturalização das violências contra as mulheres, considerando que os espaços de decisão política e econômica ainda prevalecem sob o comando dos homens (Alves, Duarte, e Pitanguy, 2019).

Ainda no 9º ano, identificamos no objeto de conhecimento da BNCC (2017) “A questão da violência contra populações marginalizadas”. Nas habilidades correspondentes aponta-se para uma análise muito interessante: “Identificar nos direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição (...)”³³. Este tema remete para a Constituição Federal de 1988 que em seus Direitos Fundamentais afirma todos são iguais perante a lei. A habilidade mais explícita quanto aos objetivos desta pesquisa foi identificada no que identificamos a seguir (EF09HI26): “Discutir e analisar as causas da violência contra as populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc. com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.”³⁴

³¹Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³²Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³³Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³⁴Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Na BNCC de História (2017) e, em concreto, nas diretrizes curriculares do 6º ao 9º ano, analisamos as Unidades Temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas, constatamos que apenas no 6º e no 9º ano se incluem abordagens temáticas ligadas às questões das mulheres, todavia não há uma discussão direta sobre relações de poder entre mulheres e homens no decorrer da História humana. Ficou evidente que não houve uma preocupação de continuidade de abordar especificamente a construção social humana entre mulheres e homens no 7º e 8º ano.

Outro apontamento identificado na BNCC é de que não há uma linguagem de inclusão de gênero para mulheres e homens, meninos e meninas, ao referir-se às/aos docentes, todas as mulheres são referidas como professor ou professores. Surge a mesma questão da linguagem no uso de termos como alunado, sempre todos são alunos, mesmo o IBGE (2019) apontando que a maior parte da população brasileira é de mulheres³⁵. Mesmo esse documento, tendo levado muitos anos para ser produzido, mesmo afirmando em seus princípios e valores o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, não conseguiu garantir a diversidade na linguagem.

Apesar dos objetivos dessa análise estarem centradas no ensino fundamental anos finais, foi possível também analisar se o ensino médio trataria de tais abordagens de maneira mais profunda, visto que as/os estudantes já são adolescentes e jovens, em sua maioria com mais de 14 anos. Essa última etapa da educação básica é realizada em três anos, a BNCC trabalha com áreas do conhecimento, sendo que o componente História está agregado às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que envolve conteúdos de Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Ao analisar as seis competências e as habilidades esperadas que devem nortear todo o Ensino Médio, tanto as competências como as habilidades tratam de forma geral para a formação ética, colaborativa, empreendedora, olhar humanizado sobre problemas sociais. Os direitos humanos estão destacados, o enfrentamento das violências, opressões, discriminações são abordagens marcadas no documento, todavia não identificamos nenhum apontamento específico sobre as relações de gênero e a História das Mulheres. Pelo que podemos constatar, a BNCC não priorizou nos seus conteúdos especificar

³⁵ "IBGE: mulheres somavam 52,2% da população no Brasil em 2019". Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/ibge-mulheres-somavam-522-da-populacao-no-brasil-em-2019>

as relações de poder que envolvem mulheres e homens, assim como não destacou as violências enfrentadas pelas meninas e mulheres.

Acreditamos que as políticas são fundamentais para mudanças curriculares vigentes, sobretudo porque trata-se de uma norma a ser aplicada, não mais um parâmetro, como era o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que apenas recomendava diretrizes, mas não era uma base a ser cumprida por todas as instituições de ensino do país. Todavia, a BNCC (2017) aprovada ainda não contempla de forma continuada a questão das desigualdades entre mulheres e homens na sociedade como uma questão social, política e histórica que deve perpassar todos os anos finais do ensino fundamental.

Neste contexto, caberá a/ao docente investir em sua formação continuada numa perspectiva crítica, que visa a efetivação dos Direitos Humanos, da democracia, das liberdades e do combate a todo tipo de preconceito, discriminações e violações dos direitos das mulheres, das pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, dentre outros segmentos da população desprestigiados socialmente.

Na secção a seguir, serão apresentados os percursos e diretrizes para a formação das/os professoras e professores de História do Brasil, revelando aspectos históricos das primeiras iniciativas de formalização da História ensinada no país. Apresenta as normatizações que regulamentam a formação acadêmica, sobretudo das licenciaturas em História. Aponta reflexões sobre a relevância do ensino de História para o desenvolvimento social, econômico e cultural, porque estudantes que foram ensinados sobre a construção da sua identidade social e coletiva com base nas experiências e memórias do passado, certamente tornam-se pessoas adultas com consciência da sua responsabilidade política e social.

4. Percursos e diretrizes para formação das/os professoras/es de História do Brasil

Os cursos superiores de licenciatura são espaços de formação profissional, de aprendizagem da profissão, que devem possibilitar a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e as práticas pedagógicas (Guimarães, 2012, p.114).

O presente texto destaca marcos históricos no processo de institucionalização do ensino de História no século XIX. Passamos pela organização oficial dos cursos de licenciatura

em História no Brasil, desde a década de 1930 com a implantação dos primeiros cursos, até às legislações vigentes no início da terceira década do séc. XXI, que regulamentam a formação destes/as profissionais da educação brasileira. Destaca-se também, a relevância desta formação para a prática docente comprometida com aspectos teóricos e conceituais, assim como sua responsabilidade com uma análise crítica da realidade social, relacionando o passado e o presente, analisando permanências e rupturas históricas nas relações humanas.

Segundo Guimarães (2012), não se nasce uma/um professora/r de História, tornamo-nos docentes por meio de formação e de profissionalização. Conforme atual legislação, esta/este profissional deverá cursar a licenciatura plena numa Instituição de Ensino Superior, por três anos, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/1996) e as Diretrizes Nacionais para os Cursos de História por meio dos dispositivos: Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001; Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Contudo, como chegamos até aqui? Quais os percursos históricos até chegarmos a atual formatação legal, curricular e reflexões sobre o pensamento social crítico contemporâneo?

Segundo Boris Fausto (2015), o contexto de mudança da vinda da família real para a Colônia brasileira no início do século XIX acelerou a implantação de espaços educativos e culturais que atendessem as necessidades da Corte Portuguesa, dentre elas podemos observar em 1837 a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, uma espécie de modelo escolar a ser seguido à época, sobretudo para atender a elite oitocentista. Nesta ocasião, o ensino de História torna-se obrigatório, entretanto como não havia uma formação docente específica para esta área, licenciados em outros campos do conhecimento ministravam essa disciplina, ou mesmo pessoas leigas que completavam os primeiros anos de ensino escolar. Percebe-se nesse momento certa precariedade na formação docente não apenas no componente da História, mas para outras áreas específicas.

Neste mesmo ano (1837) foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição que estabelece a História como disciplina acadêmica. Vale ressaltar que a maioria dos professores do colégio D. Pedro II, compunha o IHGB e eram eles responsáveis

por constituírem os programas escolares, selecionar os conteúdos a serem ensinados e produzirem os manuais didáticos.

As produções desse período recebiam influência da Escola Metódica e do positivismo, correntes de pensamento que mobilizaram pensadores franceses que tinham como característica a História política, a linearidade dos fatos, o uso restrito dos documentos oficiais como verdade inquestionável, além da valorização dos heróis e personagens políticas e econômicas das classes dominantes. Segundo Fonseca (2003, p. 90), a “história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, eurocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional”.

Louro (2015) e Rosemberg (2013) destacam que durante o século XIX, a educação formalizada era restrita às camadas mais abastadas da sociedade. Muitas famílias pagavam preceptores para educar seus filhos em casa. Outra possibilidade seria enviar a prole para frequentar as escolas confessionais. As mulheres tinham uma educação diferente, sobretudo direcionada para os cuidados do lar, prendas domésticas, obediência ao pai, irmãos mais velhos e depois ao seu marido, ser dedicadas à educação das/os filhas/os, costumes sociais típicos da ordem patriarcal de submissão das mulheres à vida privada, assumindo papéis sociais específicos ao sexo feminino. Para as meninas e mulheres o acesso era restrito aos espaços públicos, liberdade limitada, pois foram colocadas num lugar de inferioridade social e intelectual em comparação aos homens.

Segundo Aranha (2006), mesmo com o Decreto Imperial de 1827³⁶, que deliberava que as escolas de ler e escrever seriam para todos, inclusive para as mulheres, este marco legal resultou em uma árdua e tardia conquista pelo direito à educação das meninas e mulheres. Contudo, a efetivação deste direito ainda seria um grande dilema a ser enfrentado, o preconceito permeava o imaginário coletivo sobre a presença das meninas e mulheres nas escolas, além de não haver interesse político de investir nas escolas primárias e secundárias, sobretudo porque eram frequentadas principalmente pelas camadas populares, sendo a classe dirigente do país e das instituições masculinas, branca, herdeira de uma

³⁶ Lei de 15 de outubro de 1827. "Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%2D10%2D1827&text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias.

crença da superioridade masculina que segregava as mulheres como sujeitos de segunda classe (Rosemberg, 2013).

Antes disso, entre 1549 a 1759, a educação indígena ficava por conta dos padres Jesuítas, através do processo de catequização, até os Jesuítas serem expulsos pelo Marquês de Pombal (1699-1782). Já os colonos receberam uma educação direcionada como classe dirigente, diferente da educação indígena que estava voltada a cristianização, formatação para o trabalho na colônia e reprodução dos valores europeus. Entretanto, a catequização moral cristã católica permaneceu no Brasil, em todas as classes, escolarizados ou não. Foram duzentos e dez anos de dominação cultural e religiosa da Companhia de Jesus, além das outras ordens religiosas que também disputavam espaços com os afamados Jesuítas (Aranha, 2006;Fausto, 2015;Ribeiro, 2000).

Para as/os africanas/os escravizadas/os e seus descendentes, por serem considerados mercadorias “coisas”, mão de obra para o trabalho braçal, a educação não era garantida, mas há indícios de muitos negros mestiços que tenham frequentado escolas de ler e escrever, ou que acessaram conhecimentos formais como autodidatas com amigos e parentes, alguns tornaram-se figuras públicas e com posições sociais de destaque, a exemplo do abolicionista, advogado, jornalista e escritor Luiz Gama (1830-1882)³⁷. A professora e escritora Maria Firmina dos Reis (1822-1917), considerada a primeira mulher negra a publicar um romance no Brasil em 1859, obra intitulada Úrsula (Teles, 2015). Outra referência da literatura brasileira é Machado de Assis (1839-1908), poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista, crítico literário e um dos criadores da Academia Brasileira de Letras, em 1897³⁸.

Segundo Brodbeck (2012, p.6) até à institucionalização do Ensino de História, pautado numa visão mais ampla da realidade na qual os acontecimentos são analisados sob vários pontos de vista, considerando que tudo é história, um longo caminho foi percorrido. Essa nova maneira de ensinar a disciplina História, pautada na concepção da “História Nova” irá auxiliar o/a a formação das/os novas/os professores/as na construção de seu senso crítico, possibilitando-o/a compreender a realidade que os cerca, além de torná-los/as

³⁷ Disponível: https://www.ebiografia.com/luiz_gama/

³⁸ Disponível na Academia Brasileira de Letras: [https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis#:~:text=Machado%20de%20Assis%20\(Joaquim%20Maria,da%20Academia%20Brasileira%20de%20Letras.](https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis#:~:text=Machado%20de%20Assis%20(Joaquim%20Maria,da%20Academia%20Brasileira%20de%20Letras.)

capazes de interpretar essa mesma realidade, assumindo uma postura mais autônoma diante dos fatos sociais que lhe são apresentados.

Na primeira metade do século XX estudiosos franceses do campo da História passam a criticar a corrente teórica positivista predominante na produção do conhecimento das ciências humanas. Predominava nesse período a história tradicional política e a exacerbada valorização dos grandes feitos, dos heróis e dos personagens ditos vencedores da História. Surgem julgamentos severos em relação às rígidas metodologias de produção do conhecimento histórico. A chamada Escola dos Annales de 1929 propõe inovações, para uma nova História Social, com novos métodos de pesquisa, novas áreas de investigação, como a História das Mentalidades, da Micro-história. Aparecem novos personagens com a História dos Trabalhadores, camponeses, aqui de influência marxista, além da inclusão, na década de 1970, da História das Mulheres, com a pesquisadora francesa Michelle Perrot. Certamente as novas perspectivas historiográficas na França influenciaram as/os historiadoras/es no mundo ocidental. Apesar de toda ebulição nos movimentos intelectuais na Europa ocidental, ainda predominava a corrente positivista nas ciências humanas e sociais nas universidades brasileiras (Burke, 1997; Cardoso e Vainfas, 1990).

Para Rodrigues Nascimento (2013, p. 3), o processo de institucionalização do curso de História é marcado por disputas políticas. Desde que o primeiro curso de História no Brasil foi implantado, diversos marcos históricos registram esse processo. Para aquele autor existem quatro marcos principais na formação dos professores de História no Brasil:

- 1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930;
- 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (ANPUH) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente, em 1961 e 1962;
- 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980; e,
- 4) as Diretrizes Curriculares e a formação do professor de História no início do século XXI.

De acordo com Rodrigues Nascimento (2013, p. 4), o primeiro Curso de História do Brasil foi autorizado em 1931 na Universidade do Rio de Janeiro, e na mesma década foram aprovados o referido curso na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Distrito Federal (UDF). Vale ressaltar que este curso habilita o/a profissional a lecionar História e

Geografia. Neste contexto, o estudante cursava três anos de disciplinas de conteúdo específicos de História e Geografia e alcançava uma titulação de bacharelado, e por mais um ano de disciplinas pedagógicas cursadas possuía o título de licenciatura, para contribuir com aspectos metodológicos do ensinar as referidas disciplinas na educação primária e secundária (hoje definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como 9394/1996 como Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio).

Seguramente, a criação e ampliação das novas universidades do Brasil, a partir da década de 1930, decorre das mudanças políticas e econômicas vivenciadas neste período, acontecia naquele momento um rompimento da chamada "República Velha" (1889-1930) com a posse do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945). A República Velha era caracterizada pelos opositores como um período de centralização política e econômica pelas oligarquias, líderes políticos de dois Estados que se revezavam na Presidência da República na chamada "República do Café com Leite", entre os barões do café em São Paulo e os produtores de Leite no Estado de Minas Gerais. Em 1930 este ciclo foi interrompido pela chegada de Getúlio Vargas com propostas de modernização do Brasil, e estas mudanças incluíam repensar a educação básica e superior no país (Fausto, 2015; Guimarães, 2012).

O modelo de educação tradicional atribuída ao processo de formação das/dos professoras/es em geral sofreu críticas, por se tratar de reprodução e repetição do ensino, sem um olhar crítico e transformador da realidade social brasileira que ainda se apresentava extremamente desigual. Neste contexto, encontra-se na década de 1930 o Movimento dos Pioneiros pela Educação, dentre outras questões de reivindicação da educação pública, laica, para todos e de qualidade, os Pioneiros também alegavam a necessidade da formação acadêmica à pesquisa científica aos docentes. Os Pioneiros chegaram a publicar um Manifesto em 1932, com assinatura de 26 personalidades ligados a política, a educação e a arte, com as reivindicações de uma escola para todos, dado que certamente os apelos dos escolanovistas não foram implementados pelos gestores educacionais do período (Rodrigues Nascimento, 2013, p. 6).

Nos anos seguintes da década de 1930, a formação da/o professora/r de História ficou atrelado ao/à de Geografia, dado que houve perda de autonomia dos campos, mesmo sendo equilibrada a quantidade de disciplinas do currículo. Somente em meados dos anos

1950 houve a separação das áreas de formação das/os professoras/es de História, sobretudo por questionamentos dos geógrafos. Nesse contexto foi alterado o tempo de estudo e aumento de disciplinas no currículo no “Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946”, onde a partir daquele período a titulação de bacharel seria certificada depois de quatro anos de estudo, e para acrescentar a titulação de licenciado os/as estudantes deveriam estudar por mais um ano as disciplinas de didática (Rodrigues Nascimento, 2013, pp.7-8).

No que se refere às mudanças no âmbito na formação das/os professoras/es de História nas décadas de 1950-60, Guimarães (2012) e Rodrigues Nascimento (2013) apresentam diversos avanços, como a aprovação, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em dezembro de 1961. Essa regulamentação foi uma conquista para a educação brasileira em geral, apesar de ser aprovada com defasagem, depois de 13 anos de debate. A/O autora/o mencionada/o anteriormente destaca que essa era uma pauta dos Pioneiros da Educação Nova desde 1932, apesar da nova Lei ainda não atender às propostas dos escolanovistas. Neste documento, previa-se a criação do Conselho Federal de Educação – CFE, constituía-se num espaço importante para discussão dos problemas da educação brasileira, inclusive de estabelecimento dos currículos mínimos para a formação das/os professores/as, e segundo o autor esse é um tema de pauta recorrente nos debates do CFE.

Em 1961 foi fundada a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) – hoje Associação Nacional de História, que se tornou um espaço de debate e divulgação das pesquisas sobre a produção do conhecimento histórico e também das pesquisas sobre ensinar história. Parece ter sido o resultado dos debates sobre o currículo mínimo realizados pelo CFE, implantado em 1962:

(...)três ordens de disciplinas compunham o currículo de História: 1) as matérias históricas propriamente ditas, distribuídas na divisão cronológica tradicional; 2) disciplinas culturais de complementação, que contribuem para a compreensão do conhecimento histórico; e, 3) disciplinas onde se estuda o método histórico, “em razão dos objetivos específicos do curso” (Rodrigues Nascimento, 2013, p. 15).

O autor mencionado observa que não houve mudanças institucionais para a formação das/os professoras/es de História, quanto ao período temporal, ficando três anos para as disciplinas específicas e mais um ano de formação pedagógica. Apesar das críticas a

este modelo, segundo as/os historiadoras/pesquisadoras do CFE, trata-se de uma formação parcelada e sem articulação com a prática educativa, não favorecendo nem a formação do bacharelado nem da licenciatura, por fragmentar os conhecimentos de formação teórica, metodológica e pedagógica.

Nos anos em que o Brasil esteve sob a Ditadura Militar (1964-1985) os governos militares implementaram reformas do Ensino Superior (Lei 5.540/68) e de Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), reduzindo o tempo de formação nas licenciaturas, no mínimo de um ano e meio, e no máximo quatro anos. Sem autonomia, a disciplina História foi incluída nos Estudos Sociais juntamente com Geografia e Organização Social e Política do Brasil, sendo que além dessas “o Parecer 554/72, de 8 de junho de 1972, e a Resolução nº 8/72, de 9 de agosto, de autoria do conselheiro Paulo Nathanael de Souza, do CFE, estabeleceram o Currículo Mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica” (Rodrigues Nascimento, 2013, p. 18).

Guimarães (2012) relata que neste período de domínio dos militares, vale destacar o interesse político na retirada da disciplina História e Geografia, incluindo no currículo essas áreas do conhecimento apareciam como apenas conteúdo da disciplina intitulada Estudos Sociais. Fausto (2015) aponta para um caráter nacionalista desta formação, de amor a pátria, voltado para os direitos e deveres do cidadão e menos crítico sobre realidade social vigente. Além disso, tratava-se de fomentar um ensino tecnicista, preparando jovens para o mercado de trabalho, atingindo sobretudo as camadas populares, porque o acesso ao ensino superior ainda permanecia elitista.

Depois de vinte e um anos de Ditadura Militar (1964-1985) acontecerá um lento processo de redemocratização do Brasil no final dos anos oitenta, neste contexto de reabertura política, professoras/es e pesquisadoras/es iniciaram uma campanha mais firme em defesa do ensino de História, dentro e fora do Conselho Federal de Educação e das Associações dos Professores de História, propondo a exclusão da disciplina Estudos Sociais, concomitante a esses passos, existiam Conselheiros conservadores do CFE que lutavam pelo contrário, ou seja para a extinção dos Cursos de História e Geografia e permanência dos Estudos Sociais, a historiografia deste período aborda longo um embate político deste processo.

Apenas em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram aprovadas, extinguindo as licenciaturas curtas implementadas no período da Ditadura Militar, prevalecendo as licenciaturas plenas.

Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996).

Quanto ao que prevalece atualmente como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, deve-se considerar a Resolução CNP/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Os referidos documentos descrevem todo processo de organização e funcionamento dos cursos de licenciatura, a formação deve garantir 2.800 horas de atividades teóricas e práticas, horas acadêmico-científico-cultural, perfazendo um percurso de no mínimo três anos. O documento enumera a quantidade de horas para os estágios supervisionados, das atividades extracurriculares, delinea os itens que devem estar destacados nos projetos pedagógicos institucionais, havendo a pretensão de qualificar a formação das/os docentes que irão atuar na educação básica.

Logo após a aprovação da LDB (1996), outros documentos foram elaborados e aprovados para contribuir com a prática profissional das/dos professoras/es da educação básica, para todas as redes de ensino público e privado, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Este é um documento que constitui um marco histórico da educação brasileira, pois contribui para direcionar as/os educadoras/es da educação básica indicando conteúdos, metodologias, instrumentos avaliativos, dentre outros recursos para a prática profissional.

Os PCN (1997) compõem dez livros, sendo Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁹. Volume 2 - Língua Portuguesa. Volume 3 – Matemática. Volume 4 - Ciências Naturais. Volume 5 - História e Geografia. Volume 6 – Arte. Volume 7 - Educação Física. Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde. Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

³⁹Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

De acordo com os PCN (1997), o ensino de História deve possibilitar um aprendizado que valorize o conhecimento da/o discente e da/o docente, contemplando a realidade vivida por ambos. Não podemos mais conceber uma aprendizagem que se limita apenas ao domínio de informação. O/a professor/a deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debate, a fim de que, ao final, o conhecimento possa ser construído pelas/os mestres e estudantes a partir da análise em conjunto de diferentes documentos históricos e do patrimônio cultural construído, seja material ou imaterial.

É preciso que docentes de História tenham consciência crítica da realidade em que vivem, percebendo as contradições sociais, estabelecendo um diálogo fecundo entre o passado e o presente, compreendendo as mudanças e continuidades históricas para que, então, possibilitem ao seu alunado um conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade local e global. A/O professora/o não pode ser apático em relação aos acontecimentos à sua volta e é imprescindível a contextualização dos conteúdos ensinados, propiciando aprendizagem significativa, favorecendo vinculação entre os temas abordados em sala de aula e a vivência diária das/os discentes.

Além dos PCN (1997), outras regulamentações foram aprovadas nos últimos anos, visando ampliar o currículo e dar conta da diversidade cultural brasileira. A este propósito, podemos citar a aprovação da Lei 10.639 de 2003, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas da rede pública e privada. Esta Lei foi alterada pela Lei 11.645, de 2008, que inclui o ensino da História e da Cultura Indígena. Estas legislações apontam como marco legal a demanda histórica de exclusão nos currículos das heranças dos povos africanos e indígenas para a formação do povo brasileiro. São mudanças curriculares que resultam das lutas da sociedade, dos movimentos sociais de pesquisadoras/es e profissionais da educação, que há muitas décadas vêm pautando que um Estado democrático só se concretiza com igualdade de oportunidades e equidade social.

De acordo com Nikitiuk (2012), um contexto de mudanças no currículo certamente impacta em repensar a formação das/os professoras/es em trabalhar com as novas temáticas e abordagens, sem desconsiderar o que está posto, mas sobretudo reconhecendo e valorizando a riqueza cultural brasileira. Entretanto, vale destacar as profundas

desigualdades no acesso aos conhecimentos. Michael Young (2016) aponta que devemos proporcionar um currículo poderoso que coopere para igualdade social. Ou seja, devemos oportunizar conhecimentos escolares com base nas descobertas científicas de acesso por todas/os, independente da classe social ou de que região do país a/o educanda/o resida. O conhecimento pode transformar a realidade do alunado (Freire, 1996).

Sobre a importância da formação docente, Nóvoa (1992) afirma que sem uma apropriada trajetória formativa não é possível promover uma educação de qualidade. O/a professor/a precisa acompanhar as atualizações do seu tempo investindo nas descobertas teóricas e metodológicas, para tanto é preciso estar em constante busca de novos conhecimentos. A formação profissional deve estar pautada na capacidade de refletir e buscar equilíbrio entre a teoria e a prática, considerando as experiências e os avanços que acontecem a cada momento. O/a professor/a precisa do processo de formação em sintonia com suas experiências para tornar-se uma/um docente qualificada/o que possa mediar o processo de construção do conhecimento e contribuir para formação de pessoas reflexivas que atuem de forma ética e autônoma na sociedade em que estão inseridas.

A formação do/a professor/a vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, pois requer um envolvimento maior com elaboração curricular, planejamento e a capacidade de solucionar problemas relacionados ao contexto escolar. Por isso, é fundamental a formação continuada em pós-graduação, cursos de extensão, grupos de pesquisa, apresentação de trabalhos teóricos e partilha de experiências exitosas da prática docente (Guimarães, 2012).

Trata-se de formar profissionais prático-reflexivos que se defrontam com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorrem à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que fazem emergir novos discursos e concepções alternativas de formação (Imbernón, 2008).

Para Imbernón (2008) a/o professora/r precisa de formação contínua para intervir de forma produtiva na formação humana e para lidar com as diferentes situações que possa vir enfrentar na sua profissão. Nas palavras de Freire (1996), ensinar exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, exige apreensão da

realidade, exige alegria e esperança, e o mais mobilizador, exige convicção de que a mudança é possível.

A formação dessa/desse professora/r exige conhecimentos teóricos/conceituais e metodológicos específicos. Durante os seis semestres a estrutura curricular deve proporcionar a/ao acadêmica/o componentes de conteúdos da História Geral, História do Brasil, da América, da África, da Ásia, História do Estado em que o Curso está sendo ministrado, devem estar presentes componentes que ensinem sobre a cultura geral, sobre o patrimônio material e imaterial, mas também a História e a memória local. Deve preparar a/o docente para a realidade da sala de aula, para dominar a prática pedagógica, sobretudo os conhecimentos desenvolvidos nos componentes de formação didática e dos estágios supervisionados obrigatórios (Guimarães, 2012).

A autora mencionada aponta para relevância dos conhecimentos de formação pedagógica que não devem ser negligenciados, uma vez que existia e ainda existe por parte de alguns profissionais uma crença de que o conhecimento teórico/conceitual seria mais importante que os componentes pedagógicos, dominar os conteúdos específicos estaria numa escala superior na trajetória acadêmica da/o estudante, por isso a resistência às disciplinas de prática pedagógica, todavia a autora destaca os avanços nas atuais legislações, os avanços tecnológicos que exigem cada mais saberes e metodologias especializadas. Na legislação atual (em 2021) os estágios supervisionados das licenciaturas devem ser realizados desde o início da segunda metade, percorrendo 400 horas.

No decorrer da formação acadêmica estudantes e professoras/es acessam uma diversidade de correntes teóricas que influenciaram e influenciam a produção historiográfica e a História ensinada, como positivismo, marxismo, weberianismo, o estruturalismo e Escola dos Annales, até chegarmos nas perspectivas epistemológicas decoloniais, pós coloniais mais contemporâneas, que passam a evidenciar a produção de conhecimento histórico da América Latina, África, Ásia, olhar produtivo e inovador focado nos saberes e fazeres locais, sem perder de vista os impactos da colonização na produção dos conhecimento considerados oficiais de cada país que tenha experiência da colonização, apontando as estratégias de imposição cultural aos países colonizados (Costa, Torres, e Grosfoguel, 2019).

Diante das constatações do processo de formação das instituições sociais, sobretudo as escolares, onde o currículo revela relações de poder, construção de identidades, disputados socialmente pelas classes sociais, sejam elas dominantes ou grupos excluídos, pela manutenção do *status quo* ou por mudanças estruturais progressistas (Apple e Buras, 2008; Arroyo, 2013; Silva, 2019).

Igualmente, vale destacar a relevância social e política do ensino de História para informar, analisar e refletir criticamente sobre a realidade social, sobretudo quanto à História das Mulheres e das relações de gênero. Por não haver uma obrigatoriedade legal para essas abordagens na educação básica, fica a cargo do interesse ou não da equipe docente informar em sala as referidas temáticas, por não constarem explicitamente propostas temáticas na construção do currículo oficial, como pode observar-se pela análise do Plano Nacional da Educação (2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

A atuação política de Pitanguy (2019) na nova constituinte na década de oitenta, representando o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) marcou a entrega da "Carta das mulheres brasileiras aos constituintes". Entretanto, a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, garantindo igualdade entre mulheres e homens, e reconhecendo as desigualdades sociais, locais e regionais, não agradou aos conservadores de plantão, por isso, as políticas educacionais têm sido disputadas por forças ultrapassadas de cunho religioso com certo êxito. Isto porque, as políticas educacionais atuam sistematicamente contra a herança cultural machista, sexista, patriarcal e misógina que atravessam séculos. Dessa forma, a rejeição a essas políticas tem apoio consistente de lideranças religiosas que ocupam o parlamento, com cargos estratégicos nas políticas públicas que objetivam impedir pautas que remetem a desconstrução de relações sociais patriarcais generificadas (Freire, 2018).

Portanto, a educação das relações de gênero deve conhecer seus desafios e suas possibilidades para apontar caminhos de transformação e mudanças sociais entre mulheres e homens, seja na produção do conhecimento científico, nas universidades, na educação escolarizada, utilizando os artifícios da educação e dos direitos humanos, nos coletivos organizados, partidários ou não.

5. Educação e relações de gênero: desafios e possibilidades

A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas (Guimarães, 2012, p. 113).

Como já apontado neste trabalho, a sociedade brasileira apresenta diversidade cultural, nas origens étnicas, de classe, raça, gênero, sexualidades, gerações e religiosidades. A imposição cultural colonizadora também refletiu numa diversidade de saberes e fazeres ressignificados pelos próprios brasileiros ao longo dos séculos. Apesar das belezas e riquezas encontradas nas culturas indígenas, africanas, europeias e asiáticas na sociedade brasileira, a convivência entre as diferenças e os diferentes ainda é um desafio, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a gordofobia, a intolerância religiosa, aliados às desigualdades econômicas ainda são atitudes praticadas e naturalizadas nas relações sociais (Almeida, 2019; Carneiro, 2019;Gonzalez, 2019).

Valendo-se dos ensinamentos de Freire (1996), sobre a "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa", cabe-nos nos refletir como educar nosso alunado a convivência mais que tolerante, sobretudo respeitosa, a ponto de os sujeitos defenderem o direito de existência digna de pessoas e grupos distintos da maioria estabelecida como padrão. Importa questionar como podemos envolver agentes da educação formal e não formal para o compromisso ético de se perceber responsáveis pelas transformações da realidade social? Como educar para a desnaturalização das desigualdades sociais, violências e opressões contra as mulheres?

Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas nos apontam possibilidades pedagógicas de como podemos educar para a convivência social, onde os sujeitos sejam conscientes do seu papel social para o desenvolvimento coletivo, nesse aspecto, o conceito de interculturalidade da Catherine Walsh (2001) pode nos dar pistas potentes:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, pp. 10-11)

Promover uma educação intercultural pautada no reconhecimento do outro, no debate de conhecimentos, de reflexões críticas sobre a realidade concreta exige o compromisso de todo sistema educacional, mas também do diálogo com as outras instituições sociais, principalmente as organizações familiares, religiosas, corporativas, instituições políticas e de Estado, sistema jurídico, e das mídias de massa, todos vetorizados numa perspectiva de transformações reais na vida das pessoas. À primeira vista, parecem ideias impossíveis de serem alcançadas, por conta da cultura capitalista individualista, egoísta e competitiva; para tais transformações é preciso mobilizar toda sociedade na emancipação social e política de cada sujeito (Freire, 2005).

Contudo, podemos começar pela educação, nas escolas. Para isto, todo sistema educacional deve estar alinhado neste propósito, na implantação efetiva das leis vigentes que garantem os direitos humanos, formação acadêmica engajada e comunidade escolar aplicando metodologias ativas para a convivência intercultural. Trata-se da meta a ser alcançada (Walsh, 2001) e das insurgências pedagógicas de valorização das histórias dos sujeitos locais e das possibilidades concretas para um mundo bom para todas/os. Para Freire (1996, 2005), a educação precisa ser transformadora, revolucionária, onde o sonho do oprimido não seja tornar-se um opressor, mas um sujeito que percebe as perversidades e crueldades que são praticadas pela lógica desumanizadora de mercantilização dos sentimentos e das relações.

Para tanto, os currículos precisam ser revisitados, questionados, sobretudo porque vêm reproduzindo historicamente relações de poder e construção de identidades forjadas para manutenção dos interesses de classes dominantes (Apple e Buras, 2008; Arroyo, 2013; Silva, 2019). O engajamento para concretização da equidade passa pela crítica sistemática das desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero que tem sido reproduzido nas escolas, pelas gestoras/es e professoras/es; nos materiais didáticos, sejam os livros didáticos e os paradidáticos, os currículos de formação das licenciaturas; exposição das limitações das

políticas educacionais que ainda não dão conta das profundas diferenças sociais entre ricos e pobres, brancos e negros, mulheres e homens, pessoas LGBTQIA+, de questões geracionais, e da exclusão das pessoas com deficiências e das comunidades tradicionais.

No campo dos Estudos Feministas as Relações de Gênero dialogam com uma pedagogia intercultural, porque as pesquisas de gênero são fundamentadas na produção teórica sobre a construção social, política, econômica e cultural das relações entre mulheres e homens ao longo da história humana. Investigações científicas e acadêmicas apresentam a variedade de acontecimentos históricos e os desdobramentos sociais dessas relações, assim como apresentam informações que revelam as desigualdades sociais, as violências, as relações de poder assimétricas, e apontam para a necessidade de construção de uma sociedade que combata todos os preconceitos e discriminações (Scott,1992; Silva, 2019).

Nos Estudos Feministas destacam-se as lutas das mulheres, seja individualmente ou em coletivos, por uma existência digna, melhores condições de vida e trabalho, acesso aos direitos sociais, políticos, direitos ao próprio corpo, sua sexualidade e identidade de gênero e igualdade salarial (Hollanda, 2019; Pinsky, 2013; Priore, 2015).

Na trajetória política das mulheres por igualdade social, constatamos conquistas legais de extrema relevância, dispositivos legais aprovados ao longo das últimas décadas, principalmente no âmbito dos direitos humanos das mulheres, no entanto, a igualdade ainda não foi alcançada, estamos em processo de implementação da democracia plena, as arenas políticas e culturais desafiam as pautas progressistas em todas as instituições, dentre elas a educação escolarizada que sofre constante interferência visando a permanência do *status quo* (Hollanda, 2019; Pinsky, 2013; Priore, 2015).

Quanto ao direito social à educação, identificamos avanços do ponto de vista legal, no que tange aos direitos sociais e garantias fundamentais, assim como o reconhecimento da multiculturalidade do país, pelo menos nas normativas vigentes. Somente no final dos anos oitenta do século XX o Estado brasileiro assume seu papel constitucional com a promoção de uma sociedade democrática e justa para todas/os. Nesse contexto, nas últimas décadas foram aprovados diversos dispositivos normativos que reconhecem a diversidade cultural brasileira e se mostram comprometidos com o Estado democrático de direito, conforme preceitos: na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; na Lei 9394 de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); nos Planos Nacionais da Educação (PNE); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997); na Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC, 2017), dentre outros.

Como espelho da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e honrando seu compromisso com a erradicação das mazelas históricas que acometem a maior parte da população brasileira, os constituintes também declararam como direitos e garantias fundamentais, em seu "Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)". E neste campo, também afirmam no inciso I "que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição", a igualdade entre as pessoas estava posta. Todavia, na prática essa igualdade ainda não se concretiza como norma nas instituições sociais familiares, religiosas, escolares, corporativas e instituições de Estado.

A Constituição Federal de 1988 ainda garante em seu Art. 3º que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A História do Brasil nos revela que as elites vigentes através do poder político, econômico, da linguagem e da reprodução cultural (Silva, 2019), seja na educação formal e não formal, construíram um imaginário coletivo por quase quinhentos anos de naturalização das desigualdades sociais, raciais, de gênero, classe, de aceitação passiva das misérias e das violências contra as mulheres. Neste contexto, apontamos para o papel da educação em ensinar todo povo a reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira. Na prática não é tão simples como descrito, a nova Constituição tem apenas trinta e três anos e sofre constantes ataques da parte ultraconservadora da sociedade. Além disso, o Brasil ainda tem resquícios da Ditadura Civil Militar (1964-1985), pois foram vinte e um anos de reformas em todas as esferas, mas, sobretudo na construção de um sistema educacional que reproduzisse os interesses ideológicos dos ditadores da época.

Educar numa perspectiva para e pelos direitos humanos e para a valorização da diversidade cultural exige uma formação inicial e continuada que aponte novos caminhos para um projeto de sociedade mais justo e equânime. Para isto, todas as políticas educativas e todos os recursos didáticos também devem contribuir para garantir conhecimentos e reflexões sobre os aspectos da vida concreta, todas as áreas do conhecimento devem estar comprometidas com as transformações sociais.

O estudo das Relações de Gênero e da História das Mulheres na escolarização básica é alvo constante de ataques ideológicos ultraconservadores. Parlamentares, lideranças religiosas e parte conservadora da sociedade estão sempre atentos às propostas curriculares oficiais mais progressistas que visem ensinar crianças, adolescentes e jovens sobre educação sexual, identidades de gênero, modelos distintos de famílias, desconstrução dos papéis sociais, bem como a história das mulheres numa perspectiva histórica de resistência aos opressores, de denúncias às violações e violências aos direitos humanos, e temas ligados a uma análise crítica sobre o modelo patriarcal, práticas machistas, classistas e misóginas (Freire, 2018).

Portanto a construção das políticas educacionais e dos currículos escolares são disputados na arena política e cultural (Apple e Buras, 2008; Arroyo, 2013; Silva, 2019). Atualmente, no Brasil, 86% da população se autodeclara cristã⁴⁰, parte desse contingente foi educado numa perspectiva religiosa, doutrinados de maneira etnocêntrica a acreditar na superioridade dos valores e princípios cristãos diante das demais manifestações de fé e religiosidade, amparados nos ensinamentos da Bíblia sagrada. Essa base familiar religiosa marca as práticas sociais e culturais dos sujeitos, mas sobretudo na construção de suas identidades religiosas (Santos, 2018).

Sempre que as políticas educativas precisam ser revisadas, atualizadas vem à tona todos os preconceitos. Nos debates públicos para aprovação do atual Plano Nacional da Educação (2014-2024) disputas ideológicas retiraram as relações de gênero e a educação sexual da última versão, assim como também não são discutidas as relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC, 2017), no máximo aparece a História das Mulheres no 6º e 9º nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais (Freire, 2018).

⁴⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>

Como já apontado, desde a colonização somos aculturados para reprodução social religiosa, inicialmente com os padres Católicos Jesuítas, que desde 1549 chegaram ao Brasil com a missão de catequizar os índios e educar os colonos na fé cristã, e impregnar os valores europeus como projeto civilizatório (Aranha, 2006; Ribeiro, 2000). Nas últimas décadas, lideranças religiosas têm propagado de maneira organizada e sistemática narrativas religiosas fundamentalistas, sobretudo de vertentes protestantes e neopentecostais, e estes acreditam que devem implantar no Brasil uma nação temente a Deus⁴¹.

O projeto de poder de uma parcela das instituições religiosas de matriz cristã inclui participação política, vantagens econômicas para os empresários da fé⁴² e disputas de narrativas conservadoras das práticas culturais. Para isso, o engajamento político partidário tem sido realizado, pastores, bispos e membros religiosos têm conseguido passar por pleitos eleitorais com sucesso, utilizando sempre um discurso de perseguição aos não cristãos e a pautas moralistas dos comportamentos destoantes da heteronormatividade⁴³. Estes vêm ocupando cargos importantes como vereadores, deputados, senadores⁴⁴. Indicadas/os como Secretários de Prefeitos e Governadores, assim como assumindo cargos do executivo, caso do atual presidente que desde 2016 já se batizou em três Instituições religiosas distintas⁴⁵. O último batismo foi em 2019 na Igreja Universal do Reino de Deus, uma das maiores instituições religiosas do país⁴⁶.

Como podemos constatar, a arena política para debater a modernização das políticas educacionais e os currículos no campo das relações de gênero encontra diversas barreiras ideológicas. Informar e refletir sobre as relações de gênero na educação brasileira ainda revela cenários espinhosos de uma disputa política acirrada entre educadoras/es e

⁴¹ No site do Senado brasileiro tem a seguinte afirmação: "Brasil é uma nação cristã, não somos uma nação laica" - "Bem-aventurada é a nação cujo Deus é o Senhor..."só DEUS poderá botar esse país nos trilhos, capacitando homens justos para conduzir nossa nação rumo ao progresso e a paz. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=79222>

⁴² Empresários da fé: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0712200318.htm>;

⁴³ Abordagem sobre atuação política da Frente Evangélica Parlamentar, foi trabalhada na tese de Emerson Roberto da Costa, intitulada: "República Federativa Evangélica: uma análise de gênero sobre a laicidade no Brasil a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional no exercício da 54ª Legislatura. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1646/2/EmersonCosta.pdf>

⁴⁴ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html

⁴⁵ Batismo do então deputado federal, Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/enquanto-votacao-do-impeachment-acontecia-bolsonaro-era-batizado-em-israel-19287802.html>

⁴⁶ "Edir Macedo "batiza" Bolsonaro pela terceira vez". Disponível em: <https://www.cbnrecife.com/inaldosampaio/artigo/edir-macedo-batiza-bolsonaro-pela-terceira-vez>

pesquisadoras/es progressistas com pautas democráticas de um país justo e equânime para todas/os, sem opressões de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores (Louro, 2014; Silva, 2019). Neste modelo de educação, o ensino de História e outros componentes curriculares devem informar sobre a História das Mulheres e suas relações com o mundo e com os homens, em todos os momentos e espaços geográficos. De forma contrária, sabe-se que para grupos ultraconservadores deve ensinar-se aos estudantes o básico para o mundo do trabalho numa direção tradicional, mantendo o modelo único de famílias nucleares, homogeneização das práticas sociais e religiosas, inclusive controlando as políticas públicas sobre o que deve e que não deve ser ensinado (Freire, 2018).

Negar conhecimento, informação científica e mascarar a realidade social para o alunado no âmbito da escolarização é inclusive inconstitucional, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 aponta a educação como processo de desenvolvimento pleno para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Mas por que homens e mulheres heteronormativos normalmente religiosos de matriz cristã travam batalhas contra as teorias feministas e o estudo das relações de gênero? O que revelam as pesquisas que assustam parte da população religiosa e conservadora?

A perspectiva feminista dos estudos de gênero de Scott (1990), entre outras autoras, apontam que as relações de gênero são construções sociais entre mulheres e homens ao longo da História. Essas pesquisas revelam e denunciam estruturas sociais opressoras e violentas de controle das mentes e dos corpos das mulheres. Se ocupam em investigar a História do patriarcado e suas implicações práticas para desvantagens sociais para as mulheres. Buscam entender como o machismo e o sexismo estruturam as relações sociais, como promovem papéis sociais determinados para mulheres e para homens, limitam o acesso das mulheres às decisões políticas e econômicas, sobretudo nas instituições de poder. Revelam também todas as lutas travadas e as experiências de resistência das mulheres ao longo da História (Lerner, 2019; Saffioti, 2004).

A educação que traz para o debate as relações de gênero ainda tem como desafios ensinar a História das Mulheres, das lutas, das resistências e das conquistas. Importa ensinara crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas que as desigualdades de classe, raça, gênero e todo tipo de exclusão social não são naturais, são construções humanas e que

devem ser questionadas, constrangidas e superadas. Urge ensinar ao alunado que as violências de qualquer natureza não devem ser toleradas, pois vivemos num país democrático de direito e por isso os problemas devem ser dialogados e enfrentados com políticas públicas e sociais (Louro, 2014; Pinsky, 2013).

A proposta educativa que visa ensinar historicamente como as relações de gênero foram construídas, tem como possibilidades ampliar os debates sobre os estudos feministas, suas preocupações com a sustentabilidade social, política, econômica e cultural. Trata-se de propor uma nova sociedade sem hierarquização entre mulheres e homens, sem opressões, violências e desvantagens sociais para mulheres e outras populações desassistidas, em que seja potencializado o encontro de saberes e fazeres coletivos e onde as questões sociais sejam debatidas e solucionadas para o bem comum.

Conclusão

O capítulo um destaca os principais acontecimentos de construção da História da Educação no Brasil e a História do Ensino de História. Passou-se pela educação indígena, apontando como os povos originários educavam suas crianças, aprendendo a fazer, fazendo, seja caçando, nadando e cozinhando. Para esses antigos povos não existia uma escola específica para aprender a vida, as lições eram sempre passadas oralmente pela ancestralidade (Aranha, 2006; Brandão, 2007).

Destacamos as decisões políticas para a educação no Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889), e as Repúblicas, desde 1889, evidenciando que as elites dominantes de qualquer tempo histórico sempre criaram estratégias para manutenção do poder político, econômico e cultural, visando à manutenção da ordem vigente (Aranha, 2006). Isto acontecia sobretudo no que diz respeito à educação escolarizada de qualidade, espaço privilegiado de conhecimentos e reflexões críticas da realidade. Por isso, a classe dirigente cria barreiras para determinar os limites nos currículos escolares, pois como afirma Silva (2019) currículo é poder e construção de identidades.

Destacamos neste capítulo a organização do ensino brasileiro, apontando as principais políticas educativas, como elas definem e dispõem a educação formal. O ensino brasileiro é regido pela Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

regulamentação do direito constitucional que toda população brasileira deve acessar. Além dos Planos Nacionais da Educação (PNE), políticas revisadas a cada dez anos, o Plano atual segue de 2014-2024, e estabelece metas para o desenvolvimento da educação no país. E, em 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular, fundamento que normatiza a construção dos currículos escolares, orientando objetivos, competências, e abordagens temáticas para cada ano de ensino. Era um documento esperado por educadoras/es, e a sua introdução avança no sentido de haver em todas as escolas e no próprio sistema educacional uma base, todavia o documento ainda deixa lacunas em não ensinar a História das Mulheres em todos os anos de ensino, nem faz uso de uma linguagem equitativa para se referir as pessoas do sexo feminino.

A pesquisa que fizemos das fontes permitiu-nos identificar as principais políticas educativas vigentes do Brasil. Verificamos que existem diversos dispositivos legais, diretrizes, parâmetros curriculares e bases legais que regulamentam a educação formal, além de apontar os acordos externos, sobretudo com a Organização das Nações Unidas (ONU) que visam à modernização e enquadramento da cultura e da educação a padrões internacionais. Destacou-se também, a relevância dos currículos escolares para o desenvolvimento da educação, apontando as disputas ideológicas para a implantação ou renovação das normatizações para educação formal (Freire, 2018).

A História da Educação evidencia que as regulamentações oficiais seguem os interesses da classe dominante de cada período histórico (Aranha, 2006). Como houve no Brasil uma trajetória de governos em sua maioria autoritários e conservadores, desde a colonização, as mudanças renovadoras só foram implantadas com a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, de cunho progressista (Fausto, 2015). Tanto a Constituição, como qualquer normatização que visa legislar para todas/os vem sendo atacada por ultraconservadores, por garantir igualdade social, sem distinção de qualquer natureza.

O presente capítulo aponta que a democracia no Brasil ainda não é plena⁴⁷, porque ainda reproduzimos e naturalizamos as desigualdades de classe, raça, gênero, sexualidades e religiosidades (Almeida, 2019; Carvalho, 2001; Louro, 2014). Num país rico em recursos naturais, de diversidade cultural, desponta entre as maiores economias do mundo, como

⁴⁷ Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/05/100506_democracia_brasil

esse mesmo país possui aproximadamente 53 milhões de brasileiras/os na pobreza, desse contingente 13 milhões estão na extrema pobreza, ou seja, na miséria absoluta⁴⁸.

Diante desse contexto, como as crianças e jovens dessa geração estão sendo educadas? Tem acesso a escolarização básica? Se tem, qual a qualidade deste ensino? O que pode explicar que um terço da população ainda tem pouco ou nenhum recurso para se sustentar? Em nosso entender, o que explica grande parte desse caos social é a concentração de riquezas numa pequena elite atrasada, que se apropria dos recursos produzidos por todas/os (Souza, 2017).

Ao longo deste capítulo analisou-se o lugar das relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular (2017) e identificou-se a ausência deste conhecimento na mais nova política educativa do Brasil, pelo menos no Ensino Fundamental nos anos finais (do 6º ao 9º ano). A pressão social de grupos políticos fundamentalistas religiosos garantiram a retirada de temas importantes para a efetivação da democracia e do desenvolvimento social (Freire, 2018).

Tentamos traçar os percursos e diretrizes na formação das/os professoras/es de História do Brasil. Trilhamos os caminhos das/os primeiras/os docentes ainda no século XIX, quando as/os professoras/es não tinham formação na área para lecionar esse componente curricular. Somente na década de 1930 as primeiras Faculdades de Filosofia passaram a ofertar cursos de História. Todavia, bacharelados e licenciaturas sofreram diversas mudanças ao longo do século XX, e no período da Ditadura Militar (1964-1985) os Cursos de História e Geografia são acoplados no Curso de Estudos Sociais, com o objetivo de implantar uma educação tecnicista, de valorização patriótica, com o lema: "estudante para estudar e trabalhador para trabalhar"⁴⁹ (Guimarães, 2012; Rodrigues, 2013).

No contexto de Ditadura Civil Militar (1964-1985), a educação tradicional seguia preceitos positivistas, havia interesses ideológicos para evitar uma formação crítica da realidade social, professoras/es com formação acadêmica básica, limitada ao enaltecimento de personalidades heróicas dos ditos vencedores, sobretudo de figuras das Forças Armadas como personagens de feitos nacionais. Quem fosse contra os militares poderia ser punido,

⁴⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/12/ibge-brasil-tem-quase-52-milhoes-de-pessoas-na-pobreza-e-13-milhoes-na-extrema-pobreza.ghtml>

⁴⁹ Disponível: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-brasileira-no-periodo-militar/>

perseguido, torturado, exilado e até assassinado (Aranha, 2006; Fausto, 2016; Guimarães, 2012; Silva, 1990).

A pesquisa bibliográfica que fizemos destaca a importância de introduzir na educação, em todos os níveis e contextos, as problemáticas das relações de gênero e da História das Mulheres, seus desafios e possibilidades. Defendemos que o conhecimento dessas relações pode descortinar desigualdades de poder entre mulheres e homens, ricos e pobres, negros e brancos, dentre outras dicotomias sociais que revelam hierarquias impostas, discriminações, violações dos direitos humanos e violências de toda ordem. O conteúdo do nosso capítulo destaca também como a educação pode contribuir para uma sociedade transformada de maneira revolucionária, questionando e enfrentando as injustiças e as desigualdades.

CAPÍTULO 2 – Patriarcado, relações de gênero e desigualdades entre mulheres e homens no Brasil

Introdução

A abordagem central deste capítulo discute as relações de gênero e as desigualdades sociais reproduzidas socialmente entre mulheres e homens na sociedade brasileira. Entende-se que é fundamental para a nossa pesquisa de doutoramento conhecer como relações sociais de poder e hierarquização tem se perpetuado estruturalmente nas instituições sociais. Ressalta-se que a educação formal brasileira deve ser revisitada com novas narrativas que desmistifiquem a dita superioridade masculina no sistema educacional. Por isso, é de extrema relevância conhecer esses meandros que fundamentam a estrutura patriarcal vigente para que a/o professora/r de História consiga realizar um diálogo reflexivo entre o passado e o presente.

A pesquisa apresenta as origens dos sistemas matriarcais e patriarcais (Diop, 2014; Lerner, 2019) visando entender como estes sistemas operavam na Antiguidade Clássica e perceber permanências e rupturas históricas nas relações sociais entre mulheres e homens na contemporaneidade. Para tanto, a definição de gênero emana numa perspectiva de construção social histórica (Lerner, 2019; Scott, 1990), sistema que revela mecanismos de poder generificadas, promovendo desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, atravessadas por marcadores sociais de diferenças interseccionadas por classe, raça, gênero, sexualidade e religiosidades (Davis, 2016; Gonzalez, 2019; Louro, 2014).

Pesquisar a História das Mulheres no Brasil e das relações de gênero exige uma reflexão sobre as condições materiais de acesso aos bens e serviços produzidos pela modernidade, além de identificar o quanto as mulheres necessitam das políticas públicas e de um sistema de proteção social para o seu desenvolvimento social, político, econômico e cultural. As investigações apontam para uma sociedade brasileira de formação histórica e culturalmente diversa, todavia a constatação multiétnica não garante igualdade social entre mulheres e homens, negros e brancos, pobres e ricos, pelo contrário, existe um fosso profundo de desigualdades sociais, onde a maior parte da população sobrevive em condições

precárias e as riquezas estão concentradas na classe dominante (Souza, 2017), como se afirmou no capítulo anterior.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2019)⁵⁰, aponta o Brasil como o 2º lugar em pior distribuição de renda do mundo, que só perde o primeiro lugar para o Catar. No Brasil, os 10% mais ricos concentram 41,9% da renda total⁵¹. Quase metade das riquezas produzidas no país estão reunidas na chamada classe dominante, são grupos corporativos e familiares que há muitas décadas ditam os rumos da nação, segundo seus interesses. Na análise de Souza (2017), trata-se de uma elite do atraso, grupos que operam esquemas escusos para garantir seus privilégios sociais. Nesse contexto, parlamentares e magistrados atuam na efetivação de um Estado máximo para interesses neoliberais das grandes corporações e um estado mínimo para políticas públicas e efetivação dos direitos sociais que promovam educação de qualidade, moradia digna, trabalho, emprego, renda e salários justos.

A presente pesquisa destaca e traz para a discussão esse cenário e profundas desigualdades sociais que impactam a vida da população brasileira, em especial na vida das mulheres, da população negra, dos povos indígenas e de outros grupos mais vulneráveis. Relatórios oficiais⁵², dentre outros, revelam espaços de decisão política e econômica controlados por homens, em sua maioria brancos, heterossexuais, das camadas socialmente prestigiadas.

Essa pesquisa aponta que embora as mulheres tenham conquistas importantes na educação, na política, no mercado de trabalho e no campo jurídico, a realidade ainda se revela desigual, mesmo as mulheres sendo maioria da população, ainda não atuam no ambiente político de maneira equitativa, os preconceitos ainda permanecem quanto a capacidade de tomar decisões e dedicação ao trabalho. Mesmo estudando mais, alcançando maior nível de escolaridade, trabalhando duplas e triplas jornadas laborais, existe uma cultura da desconfiança da capacidade intelectual das mulheres, sobretudo em ambientes corporativos e políticos, por tudo isso os salários ainda não são equitativos, pois as mulheres

⁵⁰Disponível:<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>

⁵¹Disponível:<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>

⁵²Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html> e https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526

chegam a receber em média 30% menos do que os homens, realizando as mesmas tarefas. Elas ainda não são maioria como magistradas, presidentes de corporações, líderes políticas. A exemplos das eleições brasileiras de 2020, dos 5.570 municípios apenas 12% das candidatas foram eleitas prefeitas, sendo 651 vencedoras do pleito (12,1%), contra 4.750 prefeitos eleitos (87,9%)⁵³. Percebe-se aqui uma longa distância a percorrer para a conquista de uma participação política equilibrada de cada um dos sexos na arena pública.

Como apontado por Gonçalves e Augusto (2019)⁵⁴, um drama perverso vivenciado pelas mulheres é a violência doméstica e familiar. O Brasil é um território minado, além das violências sexuais, físicas, patrimoniais, psicológicas, milhares de mulheres são assassinadas pelos seus companheiros ou ex-parceiros. No primeiro semestre de 2020, 1.890 mulheres tiveram suas vidas ceifadas, segundo dados levantados em plena pandemia houve um aumento de 2% em comparação com o mesmo período ano passado⁵⁵.

Esses dados desvendam que mais do que nunca devemos pesquisar, educar e refletir sobre a história das mulheres, conhecer suas lutas e conquistas. Refletir e entender como as relações de gênero ao longo da História demarcaram espaços de poder generificadas, impedindo que metade da população se desenvolva plenamente com autonomia, liberdade e equidade social, não apenas para as mulheres, mas para toda população. A violação dos direitos humanos das mulheres deve ser apontada, denunciada e combatida com aprovação das leis, políticas públicas e educação, pois enquanto cada menina e cada mulher sofrer uma violência todo o país sofre em conjunto.

1. Relações históricas matrilineares e o patriarcado

De qualquer modo, é de salientar que durante o primeiro milênio antes da nossa Era, isto é, numa época que se situa entre a Guerra de Tróia e Homero, os países meridionais já poderiam ser governados por mulheres (Diop, 2014, p. 52).

⁵³Disponível: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2020/Novembro/mulheres-representam-apenas-12-dos-prefeitos-eleitos-no-1o-turno-das-eleicoes-2020>

⁵⁴Dados disponíveis em:<https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/reflexoes-sobre-a-justica-para-mulheres-em-situacao-de-violencia-numa-favela-carioca>

⁵⁵Disponível:<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/assassinatos-de-mulheres-sobem-no-1o-semester-no-brasil-mas-agressoes-e-estupros-caem-especialistas-apontam-subnotificacao-durante-pandemia.ghtml>

No casamento, o homem traz o dote à mulher. Esta última, durante toda a história egípcia faraônica, usufrui de uma liberdade total que se opõe à condição de mulher sequestrada indo-europeia dos tempos clássicos, seja ela grega ou romana (Diop, 2014, p. 57).

Ao discutir as relações de gênero, Scott (1998) aponta que se trata das relações de poder construídas historicamente, estruturando a reprodução social numa lógica de dominação dos homens sobre as mulheres em todas as instituições sociais, seja na vida pública ou privada, reproduz hierarquias sistematicamente nas famílias, nas escolas, nas instituições religiosas, nas corporações, etc. Essa constatação evidencia os homens como os maiores interessados em manter essa ordem patriarcal vigente, que opera e é transmitido de geração em geração através da educação e da cultura.

O estudo das relações de gênero e da História das Mulheres nos possibilita descortinar cientificamente assuntos que historicamente estavam na sombra (Bergano e Vieira, 2016). Permite-nos debater como as relações de poder foram construídas socialmente, hierarquizando papéis sociais e assimetrias entre mulheres e homens, demarcando espaços de poder para os homens, e invisibilizando/subalternizando experiências de mulheres, além de naturalizar violências e opressões sofridas cotidianamente. (Aguado, 2004).

Segundo Saffioti (2004p. 54), "(...) as relações patriarcais, suas hierarquias, suas estruturas de poder contaminam toda sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado". Entretanto, cabe-nos refletir como essas relações de poder foram sendo construídas historicamente? Na história humana as estruturas de poder e organização social sempre foram patriarcais?

Bertaux (1977, p. 16) aponta como marco histórico de instalação do patriarcado o século 4 a. C, sendo consolidado no ano 600 da mesma Era. A autora aponta que houve lutas das mulheres pela manutenção dos sistemas sociais matrilineares por dois mil anos. Considerando que a imposição violenta do patriarcado não ficou no passado, mas é vigente e continua sendo confrontada pelas mulheres, individualmente e em coletivos (Soihet, 2013, p. 23), observamos o quanto a discussão se faz pertinente.

Ao discutir as relações sociais das primeiras civilizações, Diop (2014, p. 12) apresenta como os sistemas familiares matrilineares na Antiguidade Clássica se organizam, onde ele constata que: "no caso particular da África Negra, acredita-se, em quase todo lado,

que a criança deve muito mais biologicamente falando à mãe do que ao seu pai. A herança biológica do lado materno é mais sólida, mais importante do que a herança do lado paterno" (Diop, 2014, p. 37). Percebe-se nesta relação, práticas alinhadas a sistemas matrilineares, priorizando uma análise não apenas eurocêntrica, mas mostrando as relações predominantes na África, continente berço das primeiras grandes civilizações do mundo (Munanga, 2009).

É preciso considerar então que os conceitos em questão não estão alinhados em todos os contextos sociais, e que, as relações que se estabelecem acerca das questões de gênero são variáveis de acordo com o espaço e tempo em que se encontram. Anta Diop (2014), realizando comparações entre as mulheres africanas e indo-europeias no contexto do casamento, com base numa revisão das teses de Bachofen (1815-1887), Morgan (1818-1881), Engels (1820-1895), dentre outros pensadores, verificou que estes encontram traços de sistemas matrilineares e do patriarcado na Antiguidade Clássica, nos espaços geográficos estudados. Estas pesquisas apontam que nestas sociedades: "a mulher africana, mesmo depois do casamento, conserva toda a sua personalidade e os seus direitos; esta continua a usar o nome da sua família {...}" (Diop, 2014, p. 44).

Destarte de acordo com o autor supracitado, nas sociedades matrilineares a linhagem uterina marcava a descendência dos povos, as relações de hierarquia e maior legitimidade aos parentescos por parte das mães, instituindo governos ginecocráticos de hegemonia das mulheres, onde os dotes eram ofertados pelos futuros maridos e não o contrário, sendo a posição das mulheres como referência para as sucessões de liderança política e conseqüentemente econômica dos territórios de controle (Diop, 2014, p.55).

Numa perspectiva evolucionista, os autores analisados por Diop (2014, p.56) apontam uma predominância de laços de poder da parte materna nos primeiros agrupamentos humanos, quando estes passaram a deixar o nomadismo e iniciaram a prática do sedentarismo por meio do domínio da agricultura. Para eles, nesta passagem há uma tendência analítica de hierarquizar o patriarcado como fase superior a sistemas sociais em que poder poderia ser assumido por laços sanguíneos maternos.

Segundo Bachofen (1861, citado por Diop, 2014, p. 14), o patriarcado "é antes de mais espiritualidade, luz, razão, delicadeza". Em contrário, "o matriarcado está ligado às

profundezas cavernosas da terra, à noite, à lua, à matéria, à esquerda a que pertence a feminilidade passiva, por oposição à direita, relacionada com actividade masculina" (Diop, 2014, p. 14). Estas teses circularam no século XIX e no início do século XX na Europa Ocidental, permeando as relações, justificando a superioridade e domínio dos homens sobre as mulheres. Este pensamento torna-se hegemônico e vem sendo reproduzido culturalmente até os dias atuais.

No contexto de dominação dos povos africanos pelo Islã, Diop (2014, p. 64) destaca as mudanças culturais nas sociedades de sistemas matrilineares, a partir destas influências externas:

A islamização da África Ocidental foi iniciada com o movimento Almorávida no século X. É possível notar-se que este introduziu uma espécie de demarcação na evolução da consciência religiosa, em primeiro lugar dos príncipes, e por consequência, mais tarde, nos povos. A religião tradicional desvaneceu gradualmente sob a influência islâmica, bem como os costumes e tradições. Foi deste modo que o regime patrilinear se substituiu, parcial e progressivamente, ao regime matrilinear desde o século X. Assim, compreendem-se as causas externas que originaram esta mudança.

O Cristianismo, por sua vez, tem bases completamente patriarcais e tal realidade pode ser observada através de uma análise crítica da maior produção textual e social desta religião: a Bíblia Sagrada. O primeiro ponto a ser observado é o de que o lugar de maior poder e dominância é ocupado por Deus, uma entidade onipresente, onipotente e que é caracterizado normalmente como pertencente ao sexo masculino. Bem como seu único filho, o redentor, infinito em bondade, misericórdia e capaz de sacrificar a própria vida para que a humanidade pudesse renascer de seus amplos pecados: Jesus Cristo, também homem, representado como branco, apesar de ser algo muito difícil devido à época e a sua localização geográfica de nascimento, segundo a história contada na Bíblia (Byington, 2019, p. 17).

Como bem coloca Byington (2019, p. 18), são poucos os espaços de destaque ocupados por mulheres dentro do Cristianismo, visto que Deus, Jesus Cristo, todos os apóstolos e até mesmo os anjos (que deveriam ser não binários) são caracterizados como pertencentes ao sexo masculino. Apesar disto, destacam-se duas mulheres da qual todos se lembram: Maria, mãe de Jesus e Maria Madalena, a adúltera que Jesus salva de um apedrejamento público.

Vale destacar que antes da construção da imagem bíblica de Maria, mãe de Jesus, e de Maria Madalena, o texto sagrado para os cristãos aponta para o surgimento da humanidade narradas pelas histórias bíblicas, que confirmarão os homens em espaços de destaque e protagonismo, assim como levados ao pecado pelas mulheres. A exemplo do livro bíblico⁵⁶ Gênesis II, versículo 22, onde as mulheres são criadas por Deus "E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher; e trouxe-a a Adão". Em Gênesis 3, versículos de 1 a 24, conta-se toda descrição do momento em que Eva e Adão comem o fruto proibido do Jardim do Éden. Porém, ficará marcado no imaginário coletivo como sendo Eva a ouvir a tentação da serpente e a levar Adão a pecar, este ato implicará em toda maldade e as dores do mundo às mulheres.

Muitos são os questionamentos acerca do papel de Maria no segmento religioso cristão, desenvolvidos após a percepção das mulheres como indivíduos tão livres e capazes como todo e qualquer homem. Isso porque, segundo a História, Maria foi escolhida por Deus para gestar seu único filho: Jesus Cristo que viria a ser o grande salvador da humanidade. Não há relação sexual e Maria dá luz a Jesus estando ainda virgem, simbolizando que ela deveria ser infinitamente pura para que o menino não nascesse em pecado. Maria dá luz ao seu filho, Jesus Cristo, e o cria sem nenhum tipo de auxílio direto de Deus, mesmo que na história contada, Ele tenha posição de destaque e seja colocado como o maior exemplo que existe do que significaria ser Pai. Sendo extremamente representado, a influência do patriarcado na religião cristã estendeu-se por séculos, e as igrejas se tornaram espaços de reprodução desse patriarcado, colocando as mulheres em posição de pecado e homens como superiores (Rosado - Nunes, 2006).

Retomando as reflexões de Anta Diop (2014, p. 173), ele conclui que os povos africanos se caracterizam pela família matriarcal, com bases "(...) no estado territorial, por oposição à Cidade-Estado ariana, pela emancipação da mulher na vida doméstica, pela xenofilia (...). O referido autor aponta para povos que criavam laços de coletivismo social e de apoio mútuo no Continente africano, através dos sistemas matrilineares. Em contrário, os antigos gregos e romanos com berço nórdico, praticavam bases "familiares patriarcais, pela

⁵⁶Disponível em *Bíblia de Promessas* (2006). Rio de Janeiro.

cidade Estado" (idem), construindo uma herança de xenofobia, individualismo, solidão moral e material.

Apesar de todo esforço patriarcal de negação da participação efetiva das mulheres nas sociedades, Lerner (2019) destaca os estudos da História da Mulheres, onde se constata nos séculos XVIII e XIX a presença de "mulheres criativas, escritoras e artistas, lutaram de maneira semelhante contra uma realidade distorcida"⁵⁷. Estas usavam uma linguagem cheia de símbolos, mitos e metáforas, e participavam ativamente na vida social.

Na tradição oral, música folclórica e nas cantigas de roda, nos contos de bruxas poderosas e fadas boas. Costurando, bordando e fazendo colchas de retalhos, a criativa artística das mulheres expressou uma visão alternativa. Em cartas, diários, orações e canções, a força criadora de símbolos da criatividade das mulheres pulsou e persistiu (Lerner, 2019, pp. 276-277).

Lerner (2019, p. 275) destaca que "até o momento da Reforma Protestante, a maioria das mulheres não podia confirmar nem fortalecer sua humanidade por referência a outras mulheres em posições de autoridade intelectual". A autora argumenta que havia uma estrutura de negação constante das individualidades das mulheres, dos seus feitos, da sua presença como sujeito histórico, criativo e participativo. Porém, para a manutenção da sociedade patriarcal vale o reforço sistemático de que essas histórias não sejam consideradas universais, pelo contrário, seus feitos são marginais, desta maneira são mantidas na subordinação e inferioridade na hierarquia social. Lerner (2019) destaca a ausência do conhecimento da História das Mulheres, que nos impediu de conhecer protagonistas femininas.

Os acontecimentos históricos de longa duração que impuseram grandes mudanças científicas, culturais e tecnológicas dos últimos séculos operadas na Expansão Marítima dos séculos XIV e XV, o Contexto da Reforma Protestante no século XVI, na Revolução Industrial, na Revolução Francesa (1789) e todo processo de consolidação do novo modo de produção capitalista, condizem a que o modelo de família patriarcal permanecesse fortalecido. As histórias das mulheres e seu protagonismo social continuaram sendo negados, apesar das muitas lutas e conquistas ao longo dos últimos séculos. Mas somente no início do século XX temos evidenciado um abalo mais intenso aos valores patriarcais, num conjunto de outras

⁵⁷ Os referidos apontamentos da autora estão baseados no cânone literário dos clássicos gregos de Milton da obra "O Paraíso Perdido", de 1667.

tantas reivindicações que passaram a questionar a relação de poder vigente de classe, raça, gênero, sexualidade, religiosidade, dentre outras pautas do tempo presente.

Considerando os dados históricos de como as relações do patriarcado construíram um discurso de superioridade dos homens sobre as mulheres, observa-se que ao longo da história foram criadas estratégias de imposição cultural, atravessando milênios, por meio das instituições oficiais e podemos apontar a religião e a educação como parte integrante nesse contexto, em todas as partes do mundo. Com tudo isso, indagamo-nos como na contemporaneidade atua o patriarcado? Como as relações se engendram e se reproduzem socialmente? Tentaremos refletir sobre essas inquietações nos pontos seguintes.

2. Opressões do patriarcado contemporâneo e relações de gênero

O homem é o sujeito, o Absoluto; ela é o outro (Beauvoir, 1949, p. 14).

Sendo o patriarcado uma forma de expressão do poder político, esta abordagem vai ao encontro da máxima legada pelo feminismo radial: "o pessoal é político" (Saffioti, 2004,p. 55).

Visando compreender como as relações de poder entre mulheres e homens são reproduzidas na contemporaneidade numa perspectiva patriarcal, é de extrema relevância perceber como as estruturas de domínio masculino permeiam as relações humanas, hierarquizando papéis sociais numa lógica generificada.

Lerner (2019, p. 261) aponta que:

O patriarcado é uma criação histórica por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 até ser concluído. A princípio, o patriarcado apareceu como Estado Arcaico. A unidade básica de sua organização foi a família patriarcal, que expressava e criava de modo incessante suas regras e valores.

Segundo Saffioti (2004, p. 100), o patriarcado estrutura as relações de maneira invisível, naturalizando e massificando as desigualdades e as violências. Ultrapassa os tempos e espaços na História, entranhado no tecido social. Representa dominação, exploração, opressão, controle e medo, dos homens sobre as mulheres. Dita como norma a superioridade masculina, falocêntrica, androcêntrica. Cristaliza nas instituições sociais a ordem patriarcal de gênero, determinando espaços de poder e subalternização de grupos que destoam das regras heteronormativas.

O patriarcado é reproduzido nas famílias, nas escolas, na política, nas instituições religiosas, nas empresas, nas estruturas do Estado. Despreza a igualdade social, a generosidade e a colaboração mútua. Educa homens e mulheres determinando papéis sociais desiguais, de maneira sistemática. Trata-se de uma ordem social que controla as mentes e os corpos, imprime o sofrimento e a culpa que mancha as almas de profunda tristeza das mulheres que foram conduzidas a acreditar que são menores na hierarquia social e causadoras dos problemas públicos e privados. Este sistema fomenta a guerra entre as mulheres e funciona como engrenagem automática. Cria padrões de comportamentos que garantem sua reprodução, independente da presença do patriarca, porque está na cultura, na prática cotidiana, no imaginário coletivo (Saffioti, 2004, p. 101).

As relações permeadas pelo patriarcado desconsideram as subjetividades e as singularidades de cada sujeito histórico. Para a autora citada, "no regime patriarcal as mulheres são: objetos de satisfação sexual, reprodutoras de herdeiros e herdeiras, força de trabalho" (Saffioti,2004, p. 105). O patriarcado moderno entranha-se com as opressões de classe, raça, gênero e sexualidade. É um sistema que serve as classes dominantes, pelo controle, pelo poder. O sistema patriarcal discrimina, separa, segrega, inferioriza, marginaliza, explora, oprime e violenta pessoas. Podemos constatar tais violências quando apuramos dados que revelam não apenas as diferenças salariais, o preconceito na política partidária, mas, sobretudo nos dados alarmantes da violência doméstica e dos feminicídios diários⁵⁸. Waiselfisz (2015, p. 121) chama atenção para o fato de que, segundo o Mapa da Violência, o Brasil é o 5º país que mais assassina mulheres no mundo.

O Mapa da Violência de 2019⁵⁹ aponta que, em 2017, "mais de 221 mil mulheres procuraram delegacias de polícia para registrar episódios de agressão (lesão corporal

⁵⁸Ver número temático da exequo (nº40, 2019) sobre o tema do feminicídio. Disponível em:<https://exaequo.apem-estudos.org/page/numeros-publicados?lingua=pt>

⁵⁹"Tendo em vista a centralidade que a violência contra as mulheres assumiu no debate público da sociedade brasileira, bem como os desafios para implementar políticas públicas consistentes para reduzir este enorme problema, causa preocupação a flexibilização em curso da posse e porte de armas de fogo no Brasil. Apenas em 2017, mais de 221 mil mulheres procuraram delegacias de polícia para registrar episódios de agressão (lesão corporal dolosa) em decorrência de violência doméstica, número que pode estar em muito subestimado dado que muitas vítimas têm medo ou vergonha de denunciar. Considerando os altíssimos índices de violência doméstica que assolam o Brasil, a possibilidade de que cada vez mais cidadãos tenham uma arma de fogo dentro de casa tende a vulnerabilizar ainda mais a vida de mulheres em situação de violência" (Atlas da Violência, 2019. p. 42).

dolosa)". Em milhares de casos, as múltiplas agressões culminam em 4.936 mulheres assassinadas no ano de 2017, aproximadamente 13 mulheres foram mortas por dia no Brasil. Este mesmo estudo aponta que houve um aumento dos registros dos feminicídios. Entre os anos de 2007-2017 verificou-se um aumento de 30% dos casos. No conjunto das mulheres assassinadas, a pesquisa aponta um aumento da taxa de homicídios das mulheres não negras de 4,5% e um aumento de 29,9%⁶⁰ das mulheres negras assassinadas. Considerem-se nestas taxas fatores do racismo estrutural interseccionados com as questões de gênero, matando mais mulheres negras.

Esse contexto de violência extrema, letal contra as mulheres, está diretamente ligada ao modelo de sociedade patriarcal reforçado nos últimos milênios, que educa homens a acreditarem que elas são propriedades destes sujeitos e educam as mulheres a acreditarem que elas são propriedade e devem ser submissas. E quando estas mulheres não se sujeitam as suas vontades e decidem romper com a relação e com o ciclo de violências são sistematicamente agredidas e assassinadas, conforme já mencionamos atrás. Os dados sistematizados e atrás citados ainda apontam que essas violências são praticadas em sua maioria pelos companheiros e ex-parceiros.

Durante a pesquisa tem surgido um questionamento: Quais as razões do aumento considerável dos casos de violência contra as mulheres e dos feminicídios no Brasil? Os mapas e relatórios nacionais consultados entre os anos de 2015 à 2021 apontam que a recente inclusão do debate público sobre a violação dos direitos humanos das mulheres nas instituições sociais como famílias, escolas, religiões, corporações, dentre outras, tem resultado um longo processo das lutas das mulheres em pautar a desnaturalização das agressões sofridas, tem contribuído para colocar em pauta a implantação de Leis Importantes, como: a Lei 11.340/2006, conhecida como a Lei Maria da Penha, que apresenta as tipificações da violência doméstica e familiar que "cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial"; a Lei 13.104/2015, de tipificação do

⁶⁰ "Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos, a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7%, e entre mulheres negras, de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6, para cada 100 mil mulheres neste grupo" (Atlas da Violência, 2019).

Feminicídio do Código Penal brasileiro; a Lei da Importunação 13.718/2018 e das políticas de enfrentamento a violência contra as mulheres.

Apesar dos muitos esforços dos sujeitos envolvidos na efetivação da rede de enfrentamento a violência contra as mulheres, as políticas sociais ainda são insuficientes, atuam de maneira lenta e muito tímida diante das demandas urgentes de vida e/ou morte. A confirmação deste fato está em que a cada 7 horas uma mulher pode estar sendo assassinada no Brasil⁶¹.

Reflexões da primeira metade do século XX, no âmbito da teoria social crítica feminista, vêm questionando o que é ser naturalmente homem e naturalmente mulher. Beauvoir (1949, p. 16) afirma que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher". A autora aponta que, naquela época tornar-se mulher era seguir padrões sociais que impunham uma ética e estética determinadas a elas, de forma a manter o controle dos corpos, feminilidades, comportamentos adequados e inadequados, lugares que devem ocupar ou não, práticas sociais legitimadas pela educação, dominação das linguagens e pelas normas jurídicas.

Seja na França de Beauvoir (1949), ou no Brasil do século XIX e início do século XX, a educação sempre teve um papel fundamental para manutenção dos papéis e lugares sociais. No Brasil, as mulheres só foram autorizadas a estudar somente em 1827, e estas deveriam ocupar apenas as escolas femininas. Nestes espaços, as meninas e moças deveriam ser orientadas a sua "missão de mãe", seu papel fundamental nos cuidados com a casa e com os filhos. Nesse período, inclusive eram impedidas de continuar os estudos secundário e superior. Isto explica que somente em 1882 a primeira mulher tenha realizado a graduação em Medicina nos Estados Unidos e não no Brasil, apesar da Lei Leôncio Carvalho, de 1879, garantir o direito das mulheres em cursar o ensino superior (Rosemberg, 2013, p. 334)

Somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as últimas barreiras foram rompidas de acesso ao ensino superior para as mulheres, pelo menos do ponto de vista institucional, quanto a mudança de mentalidade na aceitação de ocupação desse espaço outras lutas foram travadas (Rosemberg, 2013). Vale ressaltar que as meninas e moças que acessavam esses espaços educacionais formais faziam parte das camadas mais

⁶¹ Relatório de violência contra as mulheres no Brasil: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>

abastadas, as pretas e pobres de todas as cores das classes sociais menos favorecidas estavam em sua maioria trabalhando junto das suas famílias.

O contexto educativo é fundamental para o reforço sistemático do patriarcado, que utilizará um espaço social para as mulheres através da "educação para o lar", destinada às meninas e moças, com respaldo na tradição do Cristianismo, segundo o texto bíblico de Provérbios 14:1 "A mulher sábia edifica sua casa, mas com as próprias mãos a insensata derruba a sua"⁶². A referida tradição trabalha com imaginário coletivo em que as mulheres são responsáveis pelo sucesso dos seus lares, do destino dos casamentos e o futuro dos filhos/as, papel até hoje atribuído as mulheres de maneira compulsória, que vem sendo contestado na justificativa de que a vida conjugal é responsabilidade de ambos, tendo em vista todas as mudanças sociais e garantias postas na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), onde "Todos são iguais perante a Lei" num Estado Democrático de Direito.

A ideia de superioridade do ser humano do sexo masculino é a base para a criação machista que conhecemos, que se arrasta há séculos, e mesmo que tenha se tornado menos intensa, ainda dita a forma como a sociedade pensa, age e se relaciona. Como bem explicam Cortes et al. (2015, p. 03), a História humana que nos é ensinada, desde os seus primeiros passos na Terra, favorece a ideia de que os seres do sexo masculino seriam superiores, no que diz respeito à biologia.

Essa tese foi,entretanto, desmistificada com os estudos antropológicos que descredibilizam os determinismos biológicos e geográficos, apontando para uma construção de natureza cultural (Laraia, 2004). Além disso,a revolução tecnológica que alterou a sociedade de dentro para fora, é também responsável por abrir caminhos para outras discussões onde essa criação machista é amplamente questionada (Gonzalez, 2014).

Butler (2019, p. 56) critica a visão essencialista do ser mulher e do ser homem, assinalando que a construção de gênero é um "conjunto de atributos flutuantes performáticos". A autora questiona a imposição das instituições jurídicas, o controle social e político dos comportamentos padronizados e discursivamente creditados, e a heterossexualidade falocêntrica impositiva. Observa-se que a construção biológica de homens e mulheres são visões ultrapassadas do ponto de vista científico, histórico e cultural.

⁶²Disponível em *Bíblia de Promessas* (2006). Rio de Janeiro.

Para Scott (1990, p. 78), a teoria do patriarcado embora consiga perceber a opressão e dominação dos homens sobre as mulheres ao longo da história e sua insistente permanência, não dá conta de perceber as desigualdades existentes entre mulheres e homens, nem mesmo a correlação de outros marcadores sociais operantes. Para a mesma autora, ainda que se afirme, a relevância da categoria gênero para estudos e pesquisas históricas e sociais, destacando que a história de homens e mulheres não são isoladas, é preciso considerar que elas acontecem no tempo e no espaço, mobilizados pelos sujeitos históricos. Além disso, se faz necessário analisar como os sexos se relacionam socialmente e como outros marcadores sociais como classe, raça, gênero e sexualidade influenciam as relações de poder vigentes.

Ainda de acordo com Scott (1990, p. 85), "o termo "gênero" faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens". A autora defende que numa epistemologia feminista não se busca apenas as origens históricas destas desigualdades, mas, sobretudo explicar as mudanças ocorridas e os processos interconectados com todas as dimensões da vida das mulheres e dos homens.

Num esforço de definição de gênero, Scott (1990, pp. 86-87) aponta para duas proposições de extrema relevância para análise das relações de gênero:

- (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional.

Destarte, a autora destaca a relevância das representações simbólicas como força política de aculturação e reprodução das relações a partir dos significados consolidados sobre os papéis e condutas a serem esperados por mulheres e por homens. Essa representação do feminino no cotidiano social, como já apontado anteriormente, foi fortemente construído a partir da influência religiosa e educacional, sobretudo no Brasil, um país de base religiosa cristã onde o exemplo de Eva e Maria, esta última Mãe de Jesus, mulheres da tradição cristã, são consideradas símbolos milenares registrados no livro

Sagrado dos Cristãos, a Bíblia Sagrada, demarcando assim o conceito de mulher no imaginário social.

Eva, a primeira mulher criada por Deus, veio da costela de Adão, primeira pecadora, desvirtuosa, responsável pela maldição do mundo, influenciou seu companheiro a comer o fruto do pecado e fez toda humanidade pagar com dor e sofrimento, sobretudo as próprias mulheres, que a partir daquele momento passariam a sentir dor na hora do parto. A segunda representa a mulher santa, obediente a Deus, sábia, pura, virgem Maria Mãe de Deus, esta última sem ter mantido relações sexuais com seu marido foi capaz de engravidar e gerou em seu ventre Jesus, o filho de Deus, salvador de todos os pecadores da Terra.

Para as religiões judaico cristãs, a representação do feminino segue as leituras e interpretações dos livros sagrados, que por sua vez constroem no imaginário dos fiéis uma representação simbólica do universo feminino a serviço da visão machista de sociedade. De acordo com Bourdieu (1989, p. 12), o “poder simbólico” impacta nas relações humanas, privilegiando determinados grupos sociais e causando grandes deméritos para outros. Para ele, existe uma hierarquia invisível que é cumprida pelas sociedades desde os primórdios, sendo enfraquecida de suas leis mais radicais, mas ainda presente de formas mais sutis – com o perdão da expressão – decidida já no momento do nascimento quando o indivíduo é reconhecido como homem ou mulher.

Esse poder simbólico é a base do patriarcado, do machismo e do racismo. Tal realidade se deve ao fato de que a classe dos homens, brancos, de famílias tradicionais e afortunadas são os que ocupam o local de destaque nessa hierarquia, sendo aqueles que exercem mais poder sobre os demais. Bourdieu (1989, p. 27) explica ainda que é preciso que as partes envolvidas, opressores e oprimidos, estejam de acordo com esse poder exercido, de modo que as mulheres, os negros e os pobres são desde o início ensinados a acatar, obedecer e servir.

No contexto das relações sociais, Scott (1990, p. 88) aponta que "o gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas". Essas representações sociais de modelos a serem seguidos pelas mulheres e pelos homens permeiam o imaginário coletivo por mais de dois milênios nas tradições religiosas, sendo

utilizadas para controle social, político e econômico. Esses paradigmas comportamentais das mulheres santas, sábias e obedientes ao marido e vivendo para suas famílias, em contrário, o modelo de mulheres impuras, indignas de serem amadas e respeitadas pela sociedade. São estereótipos religiosos como esses que contribuem para perpetuação e naturalização das violências contra as mulheres numa lógica heteropatriarcal dominante.

No tópico seguinte será tratada a diversidade das mulheres brasileiras, suas histórias e suas lutas para conquistar direitos a estudar, votar e ser votada, equiparação salarial no mercado de trabalho, direito ao exercício livre da sua sexualidade e ao seu corpo. Trata-se de liberdade de escolhas em todas as dimensões da vida. Será abordada também a questão das lutas das pioneiras feministas, das bandeiras levantadas. Analisam-se ainda as críticas das mulheres negras ao feminismo hegemônico, ao movimento negro e ao movimento tradicional de trabalhadores/as.

3 Mulheres brasileiras: diversidade, histórias e feminismos

Para que serve a história das mulheres? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências - médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos etc. Como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele intervir. Esta é, afinal, uma das funções potenciais da história (Priore, 2015, p. 9).

A História das Mulheres é importante porque elas existem e contribuem para o desenvolvimento das sociedades. São seres humanos que vivem e se relacionam em todas as esferas da vida. Contudo, quais as histórias das mulheres que têm sido contadas? Chimamanda Ngozi Adichie (2009)⁶³ chama atenção para o "perigo de uma história única", quando contamos uma única versão de uma história, podemos reforçar preconceitos e estereótipos. É também possível que se esvaziem os sentidos, valores e experiências de determinados grupos sociais. E ainda, uma única história pode desumanizar os sujeitos, quando uma única história é negativa sobre determinados grupos. Essa reflexão se faz necessária para pensarmos de maneira mais profunda como as mulheres vêm atuando na

⁶³Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

história, suas experiências, suas lutas, conflitos e desafios que enfrentaram e ainda enfrentam nas relações sociais.

A história das mulheres brasileiras se dá no processo relacional de formação do país, que se revela culturalmente diversificado. A complexa fusão cultural entre indígenas, portugueses, africanos, posteriormente asiáticos e europeus de outros países, não se deu de maneira simplista como muitas vezes a História ensinada é contada nas Escolas e mais recentemente disseminada nas redes sociais. Trata-se de uma emaranhada trama de interesses políticos, econômicos, culturais e religiosos que forjaram uma sociedade multiétnica e plural, mas ao mesmo tempo hierarquizada, promovendo desigualdades sociais de classe, raça, gênero, sexualidade e religiosidades, dentre outros marcadores sociais.

A multiculturalidade brasileira estampa aos olhos de qualquer sujeito que circula nas cidades e constata uma variedade de influências culturais tangíveis e intangíveis. Seja na arquitetura, evidenciando seus diversos estilos como barroco, rococó, neoclássico, sobretudo, quando visitamos antigos casarões e museus nos centros históricos de Salvador, Recife, Belo Horizonte, São Luiz do Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo, dentre outros destinos, preservados e salvaguardados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁶⁴. Constata-se diversidade nos tons de pele e traços físicos da população, na culinária com seus variados pratos com combinações de saberes indígenas, africanos, europeus e asiáticos. A diversidade é visível nos diversos falares e sotaques, de norte a sul do Brasil. A criatividade e variedades na música, nas danças, nos modos de se vestir, no trabalho, na produção do conhecimento científico e na diversidade de crenças e religiosidades.

É no contexto de formação da sociedade brasileira que vivem as mulheres, sujeitos que também protagonizam as histórias do cotidiano em todas as instituições sociais, seja na família, nas escolas, nas corporações, nas instituições políticas, nas organizações da sociedade civil e nas instituições religiosas. Atuam de maneira relacional, seja contribuindo para reprodução social, ou mesmo protestando contra as ordens vigentes opressoras e promovendo mudanças sociais nas ciências, nos comportamentos, nas leis e nas práticas sociais. Refletimos nos tópicos anteriores que interesses patriarcais machistas milenares têm

⁶⁴Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>

investido no silenciamento da atuação das mulheres ao longo da história, ao mesmo tempo em que promoveram estruturas sociais rígidas de subalternização desta população. Todavia, as pesquisas históricas têm revelado que elas sempre estiveram presentes buscando saídas para trabalhar, estudar, cuidar da sua família, manter tradições ou mesmo rompê-las.

Soihet (2011, p. 264) aponta mudanças significativas na produção do conhecimento histórico no último século, desde os questionamentos da Escola dos *Annales* na França, em 1929, possibilitando o desenvolvimento de novos campos do estudo da História social, da História das mentalidades, da História cultural e da aproximação da História com as Ciências Sociais, em especial com a Antropologia e Sociologia, investigando atores sociais que historicamente estavam excluídos da dita História oficial, como mulheres, camponesas, trabalhadoras/es, prostitutas, dentre outras populações. A autora assinala que é no contexto da segunda metade do século XX que os estudos da História das Mulheres e das relações de gênero passaram a disputar espaços nos centros de pesquisa das Universidades nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, o estudo da História das Mulheres e das relações de gênero, desde a década de 70, vem se ampliando e ganhando espaços nos grupos de pesquisas, sobretudo nas últimas décadas, especialmente nas Ciências Sociais. Nesse contexto, os movimentos de mulheres já se espalhavam pelo mundo com novas pautas e reivindicações.

No decorrer desta pesquisa, nas leituras realizadas de vertentes da teoria social crítica (como Butler, 2019; Carneiro, 2019; Cortês, 2013; Gonzalez, 2019;Hollanda, 2019; Lerner, 2019;Saffioti, 2004;Scott, 1990), fica evidente uma narrativa quase que consensual das pesquisadoras/es contemporâneas/es de que as mulheres são diferentes, que não cabe mais um discurso de mulher como categoria universal hegemônica, também fica manifesto que os feminismos são plurais e que existem lutas coletivas que dizem respeito a todas, mas outras pautas são específicas. Porque existem mulheres mais vulneráveis socialmente, sobretudo numa sociedade classista e racista, onde as mulheres pobres e pretas, por exemplo, ocupam os piores lugares sociais no Brasil. Seja na cidade ou no campo as mulheres são diversas. Mulheres indígenas, trabalhadoras urbanas, professoras, camponesas, extrativistas, pescadoras, marisqueiras, agricultoras, sindicalistas e ativistas. Mulheres prostitutas, encarceradas em sistema prisional. Mulheres lésbicas, travestis, transexuais, transgênero. Mulheres com deficiências. Mulheres meninas, adolescentes, jovens, de meia

idade e idosas. Todas as mulheres, mas cada uma com suas individualidades, conflitos e dilemas.

Duarte (2019, p. 25) insiste que precisamos contar a História das mulheres e do feminismo brasileiro, apresentar as lutas das pioneiras que nos antecederam, destacando que todas as conquistas resultaram de investimentos das precursoras, seja individualmente ou em ações coletivas, elas enfrentaram e enfrentam preconceitos, discriminações, muitas foram e são privados de liberdade e até assassinadas para terem direito a educação, ao voto, a cidadania e a liberdade sexual.

Ao longo da história do pensamento social brasileiro constata-se disputas de narrativas conservadoras capturando o termo feminismo e a luta das mulheres em campanhas difamatórias, no passado e no presente. Essa empreitada atrela as feministas a termos que seriam negativos como "mal-amadas, machonas, feias, em total oposição à ideia do feminino" (Duarte, 2019, pp. 25-26). Este tipo de estereótipo tem relevante divulgação massiva nas instituições sociais mais tradicionais e impacta numa recusa de uma grande parte das mulheres em não se identificarem como feministas. Esse movimento contrário prestou e tem prestado o desconhecimento das lutas, das conquistas, dos avanços e dos retrocessos na saga das mulheres pela equidade e justiça social.

As pesquisas de Duarte (2019, p. 27) revelam quatro momentos de grande visibilidade das lutas das mulheres brasileiras, que envolveram a conquista de direitos como o acesso as primeiras letras, ampliação a educação, sonho do voto, o reconhecimento de cidadania, revolução sexual e expressões no campo da literatura, em torno dos anos 1830, 1870, 1920 e 1970. O primeiro momento de destaque foi a luta das mulheres para terem acesso as primeiras letras, na primeira metade do século XIX. Apesar da legislação autorizar a abertura das escolas em 1827, registros históricos apontam que poucas mulheres tinham acesso a escolarização. Existiam na época regras rígidas de que as meninas e mulheres deveriam receber educação para os cuidados com a casa, com o marido, os filhos/as e com as prendas domésticas. As estruturas eram montadas para o controle das mentes e dos corpos dessas jovens, que deveriam ser preparadas para atender ao seu papel social de mães, esposas, recatadas e gestoras do lar. Nesse contexto, surgem algumas escolas confessionais ligadas às instituições católicas ou protestantes, mas sobretudo os conventos

guardavam as meninas para o matrimônio e poucas eram as instituições que ensinavam as primeiras letras.

Segundo Aranha (2006, pp.222-230), durante o século XIX a maioria das escolas eram destinadas aos meninos, estes poderiam dar continuidade aos estudos nos três níveis de ensino elementar, secundário e ensino superior, e até ingressar em uma Universidade no exterior, como foi o caso de a tradição de muitos homens da elite brasileira estudarem na renomada Universidade de Coimbra no período Colonial (1500-1822) e Imperial (1822-1889). Além dos vários entraves sociais de acesso das meninas às escolas, poucos eram os atrativos para interessar candidatas/os à docência nas escolas destinadas a estudantes do sexo feminino. A este respeito, Aranha (2006) destaca que à época faltava professorado capacitado adequado, além da baixa remuneração que não aspirava desejo de candidatas/os para o magistério. Segundo a mesma autora, em 1832 as escolas para meninas não chegavam a vinte.

Rosemberg (2013, p.334) demonstra que no Censo demográfico de 1872, 88,5% das mulheres não eram alfabetizadas e o mesmo indicador para os homens era de 80,2%, comprovando o descaso da gestão Imperial em escolarizar sua população. Percebe-se aqui um descompasso da sociedade brasileira em relação ao mundo ocidental, enquanto na Europa consolidava-se uma corrente positivista de 'ordem e progresso' no rastro da revolução burguesa, industrial e do conhecimento, apontando a educação como possibilidade 'evolutiva' do novo modo de produção capitalista. Enquanto isso, as elites econômicas e políticas brasileiras insistiam em permanecer numa postura Imperial e escravocrata.

Enquanto as revoluções políticas, econômicas e culturais nos países ocidentais não mudavam a vida das/os brasileiras/os, a obstinação das mulheres pela instrução era persistente, sobretudo as mulheres das camadas mais abastadas, mesmo com todo poder patriarcal tentando controlar suas vidas, de maneira estratégica elas criavam possibilidades de questionar as desvantagens sociais vividas pelas mulheres. Nesse processo elas conseguiram pressionar os poderes políticos da época de tal modo que, em 1873, só na Província de São Paulo existissem 174 unidades escolares. Uma árdua conquista, porém, ainda limitada porque o Brasil continuava a viver sob estruturas escravocratas e

conservadoras de valores cristãos católicos. As ações para ampliar o direito à educação e ao acesso a outros espaços públicos ainda continuaria. Na verdade, a universalização da educação só foi de fato garantida com a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988.

Na História da Educação "consta que a primeira mulher a se matricular na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foi Dona Ambrozina de Magalhães, em 1881" (Aranha,2006, p. 230). Tanto a pioneira Ambrozina como as que vieram logo em seguida, sempre assistiam as aulas acompanhadas pelo pai ou de outra pessoa idosa honesta e com boa conduta social. Vale destacar que as pioneiras sempre enfrentaram discriminações, difamações e repúdio social por parte significativa da sociedade, pois tomar a dura decisão de não aceitar as determinações tradicionais significaria pagar um preço alto para defender sua autonomia e liberdade feminina (Rosemberg, 2013,p.337).

As lutas pelo direito à educação e à expressão literária continuaram com bravas mulheres como: Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885); Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1860); Clarinda da Costa Siqueira (1818-1867); Delfina Benigna da Cunha (1791-1857); Ana Eurípede Eufrosina de Barandas (1806-1883); Joana Paula Manso de Noronha (1819-1875); Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar (1862?⁶⁵).

A segunda metade do século XIX aponta movimentos importantes para a luta feminista, a partir de 1870. Neste sentido, Duarte (2019, p.31) destaca as ações das mulheres na ampliação da educação e as investidas para o sonhado voto feminino. As mulheres que conseguiam ter acesso aos estudos e passavam a tomar consciência das desvantagens sociais vivenciadas, assim como das opressões e violências cotidianas, passaram a usar espaços da literatura e da imprensa para manifestações nitidamente feministas, como o jornal *O Sexo Feminino*, dirigido por Francisca Senhorinha da Mota Diniz. Os exemplares desta publicação periódica chegaram a circular com 800 tiragens entre 1873 a 1875, algo espantoso para época, pois eram temas tratados como tabus na sociedade, e o referido jornal tinha assinantes em diversas cidades brasileiras.

A filha de Francisca Senhorinha, editora do Jornal *O Sexo Feminino*, Elisa Diniz Machado Coelho, jornalista e autora de romances, fundou no período o Colégio Santa Isabel,

⁶⁵ Não foi possível encontrar a data de falecimento.

para moças, espaço conhecido por instruir as meninas e mulheres a conhecerem os seus direitos que os homens se incumbiam-se de sonegar.Outros jornais foram publicados para divulgar temas de interesses das mulheres, como *Echo das Damas*, criado por Amélia Carolina da Silva Couto, que circulou no Rio de Janeiro entre 1875 à 1885, *O Domingo, Jornal das Damas*,e o destacado jornal *A Família*, dirigido por Josefina Alvarez de Azevedo (1851-1905), este último com destaque para a exigência de mudanças radicais na sociedade, no que se refere a construção ideológica de gênero.

Com o advento da República em 1889, o movimento feminista no Brasil se torna mais amplo. O novo regime não concede o direito de voto às mulheres na sua primeira Constituição Republicana em 1891 e nem facilita o acesso ao mercado de trabalho às mulheres brancas de classe média urbana ou ricas. Apesar de a República ter separado a Igreja do Estado e instituir o casamento civil, era difícil de obter o divórcio. O Código Civil de 1916 definia a mulher como inábil e dependente do pai ou do marido. A mulher casada precisava da autorização do marido para viajar, receber herança, trabalhar fora de casa ou adquirir patrimônio.

Na virada do século XIX para o século XX surgem no Brasil as primeiras fábricas, o trabalho feminino e infantil é requisitado, pois é mal remunerado e ajuda a manter o baixo custo da produção. Assim, na Greve Geral de 1917, existiram reivindicações específicas por parte deste coletivo junto aos patrões (Bezerra, 2018, p. 115).

Retomando o contexto da segunda metade do século XIX, a atuação artística e política das mulheres avança para exigir o sufrágio, sendo que Josefina Alvarez de Azevedo, em 1878, encenou a peça "O Voto feminino", no Teatro Recreio no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Este roteiro foi publicado em livro, onde a autora viajou para vários estados brasileiros em campanha nacional defendendo o direito das mulheres e do voto. Duarte (2019, p.33) aponta que a feminista ganhou muitas adeptas para luta coletiva, mas também muitos inimigos a perseguiram por toda imprensa. Todavia, o direito ao voto só seria conquistado em nível nacional em 1932 no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Destaca-se que antes do decreto presidencial, o governador do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, aprovou a lei dando direito ao voto às mulheres, se antecipando à lei Federal.

Inclusive é no mesmo Estado que será eleita a primeira prefeita mulher do Brasil, em 1929, Alzira Soriano (1897-1963), no município de Lajes.

Devido às pressões femininas com o passar das décadas, em 27 de agosto de 1962, o novo Código Civil terminava com a tutela dos maridos sobre as suas esposas. Agora, as mulheres não precisariam mais da autorização do marido se quisessem trabalhar fora de casa, receber herança, ou viajar. A década de 60 é marcada pelo debate público de liberação sexual, pelo surgimento da pílula anticoncepcional e pelos movimentos dos direitos civis. Estes trazem à tona questões específicas como a questão da mulher negra, da mulher indígena e das pessoas homossexuais. Discussões realizadas por Simone Beauvoir no seu livro "O Segundo Sexo", sobre o gênero e a identidade, em 1949, potencializam os debates sobre o que é ser mulher na altura, a meio do século XX.

Num quarto momento das lutas feministas no Brasil, Duarte (2019, p.42) refere que a partir de 1970 mudanças radicais seriam pleiteadas para abalar as estruturas sociais. O ano de 1975 foi considerado o Ano Internacional da Mulher. Diversas metas foram traçadas nas lutas coletivas. Eventos nacionais e internacionais foram realizados, as mulheres tornaram-se ainda mais incisivas nos seus pleitos. A Organização das Nações Unidas declara 8 de março dia Internacional das Mulheres. No Brasil, além das demandas específicas das próprias mulheres, o cenário nacional era de Ditadura Militar (1964-1985) e as mulheres envolvidas em ações políticas também marcaram presença na luta contra a censura e a tirania dos militares e dos conservadores de pautas ideológicas.

Neste íterim de Regime Militar, elas batalhavam pelo processo de redemocratização do Brasil, em favor da anistia, por melhores condições de vida e de trabalho. Além disso, a revolução sexual despontava e uso de contraceptivos passava a ser pauta. Debates sobre a sexualidade feminina, direito ao prazer, o mote "Nosso corpo nos pertence", surgiam com muita força, pois além dos tradicionais meios de comunicação como jornais, revistas, rádios e associações, a nova tecnologia televisa se popularizava e levava novas ideias para milhares de lares brasileiros. Não se pode perder de vista que apesar dos encontros realizados pelas nossas desbravadoras, dos abalos provocados nas estruturais patriarcais, houve resistência em todas as instituições tradicionais, desde as famílias, as

instituições religiosas, em especial a Igreja Católica, sobretudo nas pautas sobre a liberdade sexual, aborto e divórcio (Duarte, 2019, p.42).

As pesquisas realizadas apontam que as mulheres brasileiras, na virada do século XIX para o século XX, avançam nas conquistas colocando em pauta pública seus interesses, pressionando o poder público a aprovar leis que garantam seus direitos, constringendo o Estado à implementação de políticas públicas no âmbito da proteção social. Insistiam em debater a desnaturalização dos papéis sociais, das opressões e violências. Essa caminhada se inicia com a conquista do direito a estudar em 1827, direito de votar em 1932, a Lei do Divórcio em 1977, que segundo Rosemberg (2013, p. 267) é um divisor de águas na vida emancipatória das mulheres, pois segundo as leis vigentes da época, os casamentos eram indissolúveis e as mulheres estavam totalmente subjugadas à vontade do marido, por serem "consideradas incapazes", conforme Código Civil de 1916.

O fato de as mulheres terem a possibilidade de solicitar separação judicialmente é uma conquista imensurável, pois as uniões matrimoniais eram indesatáveis perante a Igreja e o Estado. Todavia, é de se esperar que numa sociedade de estrutura patriarcal essa não fosse uma decisão fácil, dado que a mulher que decidisse se separar do marido, saberia que enfrentaria uma avalanche de perseguições e discriminações. As pioneiras abriram espaço para um debate público sobre os direitos iguais na família e na sociedade como um todo, persistindo na criminalização da violência doméstica, culminando décadas depois na aprovação na Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340/2006), que altera o código penal brasileiro, tipifica as violências contra as mulheres e em tese garante maior punição ao agressor.

Nos quatro momentos de lutas feministas apontadas por Duarte (2019) são identificadas pelejas e conquistas que de certo modo envolvem os interesses de todas as mulheres brasileiras, como políticas que garantam melhores condições de vida e de trabalho, direitos políticos e civis equitativos aos dos homens, acesso aos direitos sociais, como saúde, educação, trabalho, renda, assistência social, previdência, segurança, cultura e lazer. Tais direitos passaram a estar inclusive incorporados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acontece que muitas mulheres negras, indígenas, pobres, e de outros segmentos populares encontram-se em desvantagens sociais de toda ordem, não tendo sido contempladas plenamente com os direitos conquistados.

No que tange as mulheres brasileiras que vivem em prejuízos sociais, o Movimento de mulheres negras vem chamando atenção desde à década de 1970 para os atravessamentos interseccionais de classe, raça e sexualidade (Crenshaw, 1989; Davis, 2016; Gonzalez, 2019), inclusive denunciando os movimentos sociais de lutas de classe de cunho marxista que não incorporavam a categoria classe, nem os problemas do sexo feminino e nem o racismo vigente, com o discurso de que acabando a opressão de classe, as outras hierarquias sociais acabariam.

Pesquisadoras do feminismo negro como Carneiro (2003) e Gonzalez (2019) criticaram o feminismo dito "hegemônico", que durante muito tempo não incluía nas pautas de lutas feministas o combate ao racismo ao qual as mulheres negras e indígenas eram e ainda são submetidas, não como pauta secundária, isolada, mas como tema que estrutura e atravessa as relações sociais no Brasil em sua formação social.

Apesar das críticas das pesquisadoras e ativistas negras, às lutas das feministas hegemônicas, destaca-se que em muitos momentos históricos seria extremamente difícil de incluir as mulheres negras, indígenas e de outros segmentos populares em determinadas pautas. Por exemplo, no início do século XIX nas mobilizações para direito às primeiras letras, conquistado em 1827, o Brasil era escravocrata, e na mentalidade da época os costumes naturalizam a escravidão dos africanos e seus descendentes, por mais absurdo e desumano que essa constatação possa parecer.

Carneiro (2003) e Gonzalez (2019) refletem sobre o lugar de subalternidade em que as mulheres negras foram submetidas ao longo da história do Brasil, pois as marcas do racismo, do machismo e do classismo aprofundaram e ainda mantêm uma posição social desprestigiada das mulheres negras.

As autoras supracitadas afirmam que os movimentos sociais mais tradicionais de classe e mesmo do feminismo, de certa forma contribuíram para naturalização da miséria da população negra, indígena e outros pobres, que ocupam na sociedade os piores empregos, recebendo as piores remunerações. No caso específico das mulheres negras, elas são marcadas socialmente pelas opressões e violências de classe social, sexualidade, geração e seu pertencimento étnico racial. O contexto de privações sociais dificulta a ascensão social, política, econômica e cultural de uma parcela significativa das mulheres brasileiras, que

sempre trabalharam para o desenvolvimento do país, cuidando das casas e das famílias para que mulheres e homens de camadas prestigiadas pudessem realizar outras funções sociais.

As mudanças econômicas promovidas pelo novo modo de produção capitalista, sobretudo a partir dos projetos de modernização do Brasil em 1930 promoveram no país, além da segregação de classe, um alinhamento perverso com o racismo estrutural. Como já destacado neste trabalho, a sociedade brasileira é multicultural, mas essa constatação social da realidade não significa que sua população viva em condições mais justas e equânimes, pelo contrário, as riquezas produzidas ficam concentradas em grupos familiares corporativos. Foi assim no Brasil Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e Pós Republicano (desde 1989).

Uma pesquisa da *Oxford Committe for Famine Relief* (Comitê de Oxford para Alívio da Fome) aponta que riquezas produzidas ficam acumuladas em famílias super ricas⁶⁶. Em 2017 foram listados 43 nomes bilionários/as, estes agrupam 82% da riqueza de todo país. Os cinco primeiros ricos da lista centralizam renda equivalente a metade da população brasileira. Essa afronta aos direitos humanos gera desigualdades no acesso a moradia digna, na educação de qualidade, no acesso a saúde, emprego e renda, segurança, cultura e esportes. E quem são as pessoas que terão suas vidas mergulhadas na miséria por muitas gerações, para que os super ricos fiquem mais ricos preservando seus privilégios econômicos e políticos? Qual a lógica abominável em manter pessoas desgraçadas? Essas reflexões nos levam a constatar que 54% da população brasileira é negra. E 51,48% da população brasileira é composta por mulheres⁶⁷. Ou seja, os piores índices nacionais apontam para a população negra e atinge de maneira mais avassaladora as mulheres, em especial as mulheres negras. As desigualdades sociais e econômicas aliadas ao racismo geram bolsões de miséria nas cidades brasileiras, seja na região norte, sul, nordeste, centro oeste e sudeste.

⁶⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/5-bilionarios-brasileiros-concentram-mesma-riqueza-que-metade-mais-pobre-no-pais-diz-estudo.ghtml>

⁶⁷"Segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019, o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. A população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres".Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,51%2C8%25%20de%20mulheres.>

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018, evidenciou que no Brasil, em 2018, 32,9% da sua população preta e/ou parda vivia abaixo da linha de pobreza, vivendo com US\$ 5,50 dólares por dia, enquanto as pessoas brancas são 15,4% da população vivendo em precariedade. Quanto ao mercado de trabalho, 29,9% dos pretos e pardos possuem subempregos, ou estão desocupados, no caso das pessoas brancas são 18,8%. Quanto a taxa de analfabetismo, os pretos e pardos são 9,1% da população urbana e rural, já as pessoas brancas são 3,9% da população. Aliado à concentração de riquezas pelas grandes corporações, um Estado forte para os ricos e Estado mínimo para a classe trabalhadora, os pobres ficam imersos na penúria, sobrevivendo com baixa renda, baixa escolaridade, ancoras familiares de muitas gerações vivendo em favelas, bairros periféricos e poucas oportunidades de ascensão social e econômica, e esse ciclo reproduz a miséria entre os pobres por séculos.

Na contramão dos números, a pesquisa do IBGE (2019) demonstra que os cargos gerenciais de 68,6% são ocupados por pessoas brancas e 29,9% para pessoas negras e pardas. No caso da representação política, deputados eleitos em 2018, 24,4% pardos e pretos, já os brancos são 75,6%. Esses dados demonstram que mesmo a população negra sendo majoritária, ela não constitui a maioria nos espaços de decisão política e econômica. Quanto às ocupações informais, 47,8% são ocupadas pelas mulheres pretas e pardas, e 34,7% das mulheres brancas. Os homens pretos e pardos totalizam 46,9% destas ocupações e os homens brancos perfazem apenas 34,4%. Quando os dados cruzam cor, raça e sexo revelam uma situação de profundas perdas sociais e econômicas para a população negra, em especial para as mulheres negras que ocupam a base da pirâmide das desvantagens sociais, sendo elas em sua maioria ocupantes dos cargos que remuneram menos, no limbo da informalidade e estão mais suscetíveis ao desemprego e vulnerabilidade social.⁶⁸

Os dados estatísticos revelam os piores lugares sociais destinados às pessoas negras na sociedade brasileira, contribuindo para derruir o falso mito da democracia racial que ainda paira sobre a ignorância de ultraconservadores saudosistas de formas escravocratas de organização social. No Brasil, além de uma divisão social de classe, o racismo estrutura as

⁶⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/negras-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-o-desemprego-do-que-as-brancas.shtml>

relações sociais privilegiando e discriminando sujeitos e populações. Almeida (2019, p. 32) destaca que,

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Nas palavras de Gonzalez (2019, p. 238), "o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular". Nesse contexto, as mulheres negras são colocadas em lugares sociais reservados a elas desde a escravidão, "é naturalmente cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta" (p. 240). As mulheres negras, indígenas, pobres de todas as cores e suas famílias são encontrados nas piores moradias sociais, residindo em lugares miseráveis, recebendo os piores salários, e sendo as maiores vítimas de feminicídio⁶⁹.

Nas últimas décadas temos presenciado um aumento nas pesquisas que revelam as histórias das mulheres brasileiras, mulheres que tiveram suas experiências silenciadas por uma ideologia patriarcal em que se acredita na superioridade masculina perante as mulheres e outros sujeitos subalternos na hierarquia social. Neste contexto, os homens ao longo da história, segundo Lerner (2019) e Safiotti (2004), criaram uma estrutura de poder à sua imagem e semelhança, onde eles são a classe dominante, a norma, o ser universal. Ocupam lugares estratégicos de poder político e econômico, criam as regras sociais para se manter na autoridade e controlar sujeitos que devem ser subjugados, estabelecem um modelo de sociedade machista e sexista, com papéis sociais definidos, impondo às mulheres o que podem ou não podem fazer na ordem social.

Numa outra vertente, com o feminismo acadêmico desde os anos 1970 e 1980, professoras/es e estudantes tem criado nas Universidades de todo Brasil núcleos de estudos que investigam e debatem sobre as histórias e as demandas das mulheres e dos feminismos. Duarte (2019, p. 44) assinala a criação do Grupo de Trabalho sobre Estudo das Mulheres da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs); do Grupo de

⁶⁹Yasmin Costa e o feminicídio que mata mais as mulheres negras no Brasil. Disponível em: https://www.geledes.org.br/yasmin-costa-e-o-femicidio-que-mata-mais-mulheres-negras-no-brasil/?gclid=EAlaIqobChMIrKLGxumM7gIVltriChOGxQZcEAAAYASAAEgLcJPD_BwE

Trabalho Mulher na Literatura, da Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL); do Núcleo de Estudos sobre a Mulher (NEM) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio); do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) na Universidade Federal da Bahia (UFBA); do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura (NIELM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações de Gênero (NEMGE) da Universidade de São Paulo (USP), dentre outros núcleos que se multiplicaram por instituições do ensino superior pelo Brasil, inclusive alcançando a pós graduação nos cursos de mestrado e doutorado, como é o caso do Programa de Pós Graduação em Estudos Disciplinares da Mulher, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) criado em 2006⁷⁰, que originou-se a partir do NEIM, em 1983, da UFBA.

Observa-se que apesar dos esforços de silenciamento da história das mulheres brasileiras pela classe dominante masculina, as pesquisas têm revelado que as experiências das mulheres na História do Brasil (Del Priore, 2015) tem sido investigada por acadêmicas, ativistas, jornalistas. Numa simples busca no Google Acadêmico⁷¹, Scielo⁷², ou no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷³ com a palavra-chave História das Mulheres, encontram-se centenas de artigos, relatórios, dissertações, teses, estudos de casos de organizações sociais etc. Essa busca nos revela interesse e investimento na produção do conhecimento sobre a História das Mulheres por pesquisadoras/es, especialistas e ativistas do movimento de mulheres por todo o Brasil.

Além das procuras em sites eletrônicos, existem centenas de obras que apresentam estudos sobre as histórias das mulheres brasileiras, todavia vale destacar três referências bibliográficas que organizam um conjunto de artigos que contam as histórias das mulheres no Brasil e dos feminismos. A primeira obra em destaque foi lançada em 1997, pela Editora Contexto, intitulada "História das Mulheres no Brasil" organizada pela historiadora Mary Del Priore e coordenada pela também historiadora Carla BassaneziPinsky. A obra possui 678 páginas e apresenta 20 capítulos. Os artigos apresentam as experiências de mulheres

⁷⁰Disponível em: <http://www.ppgneim.ffch.ufba.br/pt-br/historico>

⁷¹Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=hist%C3%B3ria+DAS+MULHERES+&btnG=

⁷²Disponível em:

<https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=hist%C3%B3ria+das+mulheres>

⁷³Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

brasileiras dos mais variados segmentos sociais, em tempos históricos distintos. Os textos versam sobre as mulheres indígenas Tupinambá; vivência das mulheres no Brasil Colônia, sua sexualidade, magia, medicina, famílias burguesas; mulheres nordestinas, mulheres do Sul, mulheres pobres; mulheres escritoras, a história das mulheres na educação; mulheres freiras; trabalho feminino, o movimento de mulheres trabalhadoras e as mulheres escravizadas.

A segunda obra em destaque é o livro intitulado "Nova História das Mulheres no Brasil", publicado em 2013, também pela Editora Contexto. Foi organizado pelas historiadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Prado. Possui 555 páginas e 22 capítulos, versando diversos temas ligados a história das mulheres sobretudo do século XX e XXI. As autoras apresentam textos sobre as mulheres na família, mulheres na arte, as meninas, as velhas, mulheres corpo e beleza, trabalho, lazer, migrações internacionais, cultura e política, movimento de mulheres e a conquista do espaço público. As conquistas das mulheres no direito, violência contra as mulheres, aborto e contracepção, educação das mulheres, as escravas, as mulheres negras e o protagonismo ignorado, mulheres indígenas, a participação das mulheres em movimentos armados na história do Brasil, a imprensa feminina e as imagens dos modelos flexíveis de mulheres e de famílias.

As duas obras destacadas acima apontam para a diversidade das histórias das mulheres brasileiras, dando pistas de como viviam e como vivem as diferentes mulheres, apontando suas experiências, sentimentos, conflitos, continuidades e rupturas das práticas sociais. Utilizam-se de fontes variadas de pesquisa como, processo crime, documentos pessoais como cartas, certidões de nascimento e casamento. Relatos de viajantes, médicos e religiosos. Jornais, revistas, folhetins, poemas, prosas, romances, legislações, e todos os vestígios deixados como prova do passado, mas também que contaram com a perspicácia interpretativa da/o pesquisadora/r em analisar os documentos históricos.

A terceira obra bibliográfica em evidência é o livro "Pensamento Feminista Brasileiro: Formação e Contexto", publicado em sua primeira edição em 2019, pela Editora Bazar do Tempo. Organizado por Heloisa Buarque de Hollanda, formada em Letras, e mestre e doutora em Literatura brasileira. A obra possui 398 páginas, dividido em 19 artigos. Essa obra reuni textos de autoras feministas, pesquisadoras e ativistas. Os textos foram

publicados ao longo das últimas décadas em revistas, jornais e pronunciamentos públicos, estando agora reunidos nesta obra. A organizadora dividiu o livro em quatro grandes eixos: Algumas histórias sobre o feminismo no Brasil; Bandeiras tornam-se objeto de estudo; Interseccionalidades: Pioneiras no feminismo brasileiro; e em busca de novos caminhos críticos.

A História das Mulheres tem-nos ensinado sobre resistência e estratégias postas em marcha, para serem respeitadas, conquistar direitos e forçar a implementação de políticas públicas ao longo dos últimos séculos. Elas têm lutado em todas as instituições sociais, sejam sozinhas em seu cotidiano por subsistência ou em organizações da sociedade civil, nas militâncias e academias. Entretanto, como tem sido essa trajetória? Quais foram as conquistas já conseguidas? E que entraves ainda será necessário debelar para a consolidação dos direitos na prática social? Seguiremos adiante buscando entender como as mulheres têm alcançado seus direitos humanos.

4 Direitos humanos e os direitos das mulheres

A essência dos direitos humanos é ter direitos (Hannah Arendt).

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (C.F, 1988).

De acordo com a Organização dos Estados Americanos (OEA, 1995, p. 12), numa pesquisa intitulada "*A Brief History of the Inter-American Commission of Women*" (Uma breve história da Comissão Interamericana de Mulheres), foi apontado que o movimento feminista no âmbito internacional tem como primeira prova de vitalidade a Conferência Pan-Americana de Mulheres, em 1922, na cidade de Baltimore, nos Estados Unidos, a qual tinha como objetivo influenciar os membros da União Pan-Americana (UPA) em favor dos interesses das mulheres. No ano seguinte, houve em Santiago, no Chile, a Conferência Internacional Americana, promovida pela UPA, quando foi aprovada a necessidade de estudar, nas próximas conferências, as diferenças de gênero (OEA, 1995).

Segundo publicação da OEA (1995) apesar da conquista, a expectativa foi frustrada, quando, na VI Conferência da Internacional Americana, realizada em Havana, em 1928, foi negada a participação feminina nas delegações oficiais, bem como houve o veto por parte de delegações em abordar a discussão de um tratado que versasse sobre igualdade de direitos entre mulheres e homens.

Todavia, é no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, que as discussões sobre os direitos humanos e os direitos das mulheres aparecem com potência nos tribunais internacionais. A guerra havia deixado mais de 50 milhões de mortos, países da Europa ocidental devastados geograficamente e populacionalmente, uma verdadeira catástrofe humana. A gestão fascista do ditador austríaco/alemão Adolf Hitler (1889-1945) por expansão territorial, poder político, econômico e cultural levou a Europa a uma tragédia inédita no século XX. Perseguições ideológicas e étnico raciais pautavam a rotina opressora na própria Alemanha e nos territórios invadidos pelo Regime Nazista Hitlerista (Konder, 1977, p. 5). Acometidos por uma crença de supremacia branca ariana, perseguiram judeus, negros, testemunhas de Jeová, comunistas, dentre outros que se colocassem contra o regime vigente.

Considerado que a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) revela uma onda fascista de retrocessos civilizatórios implantados por ditadores populistas, como era o caso de Benito Mussolini na Itália (1922-1943) (Konder, 1977) e Getúlio Vargas, no Brasil (1930-1945), registros históricos da época apontam o apoio de parcela significativa da população, no caso do Brasil que experimentou por mais de três séculos regimes monárquicos absolutistas, e mesmo com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, as estruturas autoritárias e conservadoras ainda permaneciam na gestão política e econômica do país.

No contexto de desordens globalizantes e tentativas de personalidades liberais de cunho progressistas em evitar novos acontecimentos dramáticos para milhões de pessoas, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com a assinatura de 48 países, sendo o Brasil um dos signatários. A nação brasileira concordou com os 30 artigos que versam sobre igualdade, fraternidade, democracia e justiça social. Fica evidente nesta Declaração um desejo de impedir novas catástrofes por ataques à dignidade da pessoa humana e fortalecimento de

acordos civilizatórios num projeto social-democrata, sobretudo dentro do Continente Europeu⁷⁴. Por isso, já declara no seu Artigo. 1º "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade".

No que se refere ao reconhecimento de igualdade entre mulheres e homens, podemos ressaltar o que preza na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), em seu Artigo II - 1:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Nesse contexto, medidas mais enérgicas serão adotadas no campo mundial, tendo sido criada através da Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 50, a Comissão sobre o Estatuto da Mulher, que baseando-se na Carta das Nações Unidas, criou entre 1949 e 1962 alguns tratados sobre o tema (PINAFFI, 2007). A carta da ONU, que entrou em vigor em 24 de outubro de 1945, tinha como objetivos: a manutenção da paz e segurança internacional; promover relações amistosas entre os Estados; promover a cooperação em temas econômicos, sociais, culturais e humanitários; promover os direitos humanos e as liberdades e promover o entendimento entre os povos. Essa carta é o primeiro documento a prever um conjunto sistemático de normas de direitos humanos para proteger de forma ampla todo e qualquer indivíduo pelo simples fato de constituir um ser humano, com a finalidade de:

Praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacional, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos (Carta da ONU, 1945, pp. 3-4).

⁷⁴ Há uma controversa histórica sobre a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, porque desde o final do século XIX diversos países africanos e asiáticos estavam sob domínio de países europeus como França, Reino Unido, Bélgica, Itália, Portugal, Espanha, uma política de partilha territorial que envolveu interesses de exploração das riquezas minerais, como diamantes, ouro, dentre outros. Para dominar os territórios, práticas imperialistas e neocolonizadoras seriam aplicadas com toda violência necessária, pesquisadores da perspectiva decolonial refletem sobre quem são as pessoas iguais perante as leis, quem deve ser tratada/o sem nenhum tipo de discriminação social, de classe, raça, sexo, origem apontados na Declaração Universal? O tratamento igual e fraterno seria apenas para seres humanos do hemisfério Norte? (Análise da própria autora).

Observa-se que igualdade entre mulheres e homens foi reconhecida pelos Direitos Humanos (1948) e temas ligados a solidariedade humana pela ONU, declarados no maior e mais importante acordo internacional assinado pelas maiores potências mundiais no final da primeira metade do século vinte. Todavia, era apenas o começo de uma longa jornada judicial para efetivação dessa igualdade de fato ser aplicada nos dispositivos legais em solo nacional como direitos conquistados. As estruturais patriarcais, machistas, sexistas e misóginas não mudam porque uma recomendação internacional foi assinada por lideranças políticas em ato diplomático. A pressão das mulheres continuou, porque no Brasil ainda estavam em vigor leis absurdas postas no Código Civil de 1916, Lei Nº 3.071. Neste dispositivo a mulher era tratada como ser hierarquicamente inferior. Em nosso entender, promover mudanças significativas numa cultura de naturalização de violências contra as mulheres será o grande dilema para a atualidade, mas também para as próximas gerações. no século seguinte.

Segundo Cortês (2013, p. 265), neste período o casamento poderia ser anulado se a mulher mentisse sobre sua virgindade, por exemplo. Mulheres casadas precisavam da autorização dos maridos para trabalhar, deveriam portar tal documento autenticado pelo consorte. Os bens das mulheres eram administrados pelos cônjuges, não poderiam decidir sobre negócios ou ter autonomia financeira. Em relação às decisões sobre os filhos e bens as deliberações deveriam ser tomadas pelo esposo, nestes casos as mulheres só poderiam adotar resoluções se fossem viúvas, ou se o marido não estivesse presente.

Cortês (2013, p. 267) aponta que o Código Civil de 1916 sofrerá diversas alterações ao longo de quase noventa anos, até ser substituído pelo novo Código Civil 2002. Existia uma resistência dos membros do judiciário no que se refere à emancipação das mulheres. Perguntemo-nos qual a composição do judiciário brasileiro?⁷⁵ Em sua maioria eram homens brancos, oriundos das camadas abastadas da sociedade, herdeiros de uma educação patriarcal em que as decisões judiciais, políticas, médicas e mercadológicas deveriam ser

⁷⁵ Como prévia da composição do judiciário brasileiro, em 2022, em pleno século XXI, a composição Supremo Tribunal Federal (STF) não corresponde a sua diversidade multiétnica. A casa possui 11 membros, apenas 2 mulheres (ministras Carmem Lúcia e Rosa Weber) e 9 homens. Todas/os são brancas/os de classe social abastada. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/>. A presente constatação não afirma que o fato de que os ministros do STF serem lidos como brancos não significa que atuaram em defesa e ampliação dos direitos das mulheres e de outros grupos sociais desprestigiados, apenas estamos constatando que quanto mais alto é o cargo de decisão política menos se identifica a diversidade étnico racial brasileira sendo representada. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/>

tomadas pelos homens, com base na crença da sua inteligência e superioridade natural. Esse é o perfil dos sujeitos que em sua maioria vão negar, oprimir e ridicularizar a luta das mulheres por direitos iguais.

Contudo, as mudanças nos dispositivos legais procederiam lentamente, outros países já passavam a incorporar os direitos das mulheres em suas leis. No Brasil, as mulheres conquistam o direito de votar e serem votadas em nível nacional através do Decreto 21.076/1932, no Governo Getúlio Vargas (1939-1945) incorporado a Constituição de 1934. O Código Civil de 1916 ficava ultrapassado, não correspondendo às conquistas sociais das mulheres e aos acontecimentos da época. Em 1962 é aprovado o Estatuto da Mulher Casada (Lei n. 4121) que vai mudar radicalmente a vida das esposas, suprimindo certos artigos, a exemplo do "relativamente incapazes". As mudanças garantiam que se a mulher tivesse uma profissão lucrativa poderia obter os mesmos direitos em sua defesa (Cortês, 2013, p. 267).

Em 1975 é declarado pela ONU como Ano Internacional das Mulheres. Em um país que vivia sob ditadura mais uma motivação emancipatória para as mulheres se reunirem e discutirem problemas e encontrar soluções. Em seguida, foi realizado o 1º Encontro de Mulheres do Rio de Janeiro e o Encontro para o Diagnóstico da Mulher Paulista que deram origem ao Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira.

Em 1979 a ONU aprova a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979)⁷⁶. O presente acordo internacional reafirma os Direitos Humanos das Mulheres de maneira específica e detalhada visando a sensibilização dos países membros da ONU para uma jornada interna de mudanças concretas no combate a discriminação das mulheres e de todas as violações de seus direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

A CEDAW (1979), que era composta por 30 artigos de extrema relevância para o combate a todas as discriminações contra as mulheres, foi aprovada no Brasil com ressalvas nos artigos 15 e 16, no ano de 1981⁷⁷. Somente no ano de 1994 com a aprovação do Decreto

⁷⁶Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm

⁷⁷ Artigo 15 1. Os Estados-Partes reconhecerão à mulher a igualdade com o homem perante a lei. 2. Os Estados-Partes reconhecerão à mulher, em matérias civis, uma capacidade jurídica idêntica à do homem e as mesmas oportunidades para o exercício dessa capacidade. Em particular, reconhecerão à mulher iguais direitos para firmar contratos e administrar bens e dispensar-lhe-ão um tratamento igual em todas as etapas do processo nas cortes de justiça e nos tribunais. 3. Os Estados-Partes convém em que todo o contrato ou outro instrumento privado de efeito jurídico que tenda a restringir a capacidade jurídica da mulher será considerado nulo. 4. Os

Legislativo no nº 26, de 22 de junho, acata o acordo na íntegra. Hoje a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, refere-se ao Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002⁷⁸. Trata-se de um dispositivo que contribuiu e contribui para pressionar o Estado brasileiro a revisar suas legislações discriminatórias, na criação e implantação de políticas públicas igualitárias.

Em 1977, a Lei do Divórcio (Lei Nº 6.515) rompia com o termo desquite do Código Civil de 1916 e a indissolubilidade do Casamento posto na Constituição de 1934. Entretanto, a Lei do Divórcio foi aprovada com condicionalidades, dentre elas, a separação só poderia ser concedida uma vez. O divórcio só seria requerido depois de uma separação judicial de pelo menos três anos. Somente em 2010, depois de 34 anos de aprovação do divórcio uma Emenda Constitucional Nº 66 exclui as condicionalidades, facilitando os processos e acelerando os acordos de separação que passavam longos anos em litígios judiciais, prolongando os sofrimentos de quem não mais desejava estar vinculada aquele matrimônio (Cortês, 2013, pp. 268-269).

No âmbito familiar e na afirmação dos direitos humanos das mulheres, outras conquistas foram incorporadas aos dispositivos legais, como mencionado por (Cortês, 2013, p. 270). A aprovação do novo Código Civil, a Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002, tem pequenas mudanças, mas muito significativas. Em 1916 dizia "Todo homem é capaz de direitos e deveres na ordem civil", passou a ser "Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na

Estados-Partes concederão ao homem e à mulher os mesmos direitos no que respeita à legislação relativa ao direito das pessoas à liberdade de movimento e à liberdade de escolha de residência e domicílio.

Artigo 16 1. Os Estados-Partes adotarão todas as medidas adequadas para eliminar a discriminação contra a mulher em todos os assuntos relativos ao casamento e às relações familiares e, em particular, com base na igualdade entre homens e mulheres, assegurarão: a) O mesmo direito de contrair matrimônio; b) O mesmo direito de escolher livremente o cônjuge e de contrair matrimônio somente com livre e pleno consentimento; c) Os mesmos direitos e responsabilidades durante o casamento e por ocasião de sua dissolução; d) Os mesmos direitos e responsabilidades como pais, qualquer que seja seu estado civil, em matérias pertinentes aos filhos. Em todos os casos, os interesses dos filhos serão a consideração primordial; e) Os mesmos direitos de decidir livre e responsabilmente sobre o número de seus filhos e sobre o intervalo entre os nascimentos e a ter acesso à informação, à educação e aos meios que lhes permitam exercer esses direitos; f) Os mesmos direitos e responsabilidades com respeito à tutela, curatela, guarda e adoção dos filhos, ou institutos análogos, quando esses conceitos existirem na legislação nacional. Em todos os casos os interesses dos filhos serão a consideração primordial; g) Os mesmos direitos pessoais como marido e mulher, inclusive o direito de escolher sobrenome, profissão e ocupação; h) Os mesmos direitos a ambos os cônjuges em matéria de propriedade, aquisição, gestão, administração, gozo e disposição dos bens, tanto a título gratuito quanto à título oneroso. 2. Os esponsais e o casamento de uma criança não terão efeito legal e todas as medidas necessárias, inclusive as de caráter legislativo, serão adotadas para estabelecer uma idade mínima para o casamento e para tornar obrigatória a inscrição de casamentos em registro oficial.

⁷⁸Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm

ordem civil". Segundo a autora pode parecer simples, mas trata-se de um marco o reconhecimento da equidade na linguagem e no tratamento legal entre mulheres e homens nos documentos oficiais, não mais centrado nas decisões e prerrogativas masculinas, mas para todas as pessoas.

Ainda no tocante ao Direito da Família, o novo Código Civil de 2002, na análise de Cortês (2013, p. 270) aciona maior isonomia entre mulheres e homens, quando assinala que "o casamento é a comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges". Contudo, ainda prevalece como entidade familiar o casamento realizado entre uma mulher e um homem⁷⁹, desprestigiando os clamores de igualdade de direitos da população de gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgênero (LGBTQIA+).

No que se refere à união estável homoafetiva, o seu reconhecimento será conquistado em interpretação legal em outras instâncias. O Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 5 de maio de 2011, no julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4277, aprova o casamento e união estável de pessoas do mesmo sexo. Apesar da aprovação por Jurisprudência do STF sobre tal matéria, havia na prática resistência de juízes conservadores, alguns sobre influência fundamentalista religiosa e com base no Art. 1.723 do Código Civil de 2002, que estabelece a União estável matrimonial entre homem e mulher.

Para garantir os direitos civis ao matrimônio à população LGBTQIA+⁸⁰, a Resolução n. 175, de 14 de maio de 2013, aprovada durante a 169ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)⁸¹, ordena que todos os cartórios nacionais devem cumprir os pedidos de casamentos civis com pessoas do mesmo sexo, e caso os juízes de plantão não cumpram a lei responderão a um processo em conformidade com a lei. Esta é uma conquista imensurável, a partir de então as/os cônjuges do mesmo sexo passam a ter os mesmos direitos que os consortes de sexo opostos.

⁷⁹Título III - da União Estável. Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm

⁸⁰Gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, queer, intersexo, assexuada/o, dentre outras identidades de gênero e orientações sexuais que não componham as siglas mais utilizadas.

⁸¹ "Resolução sobre casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça". Disponível:

<https://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalDestaques&idConteudo=238515#:~:text=A%20partir%20desta%20quinta%2Dfeira,como%20estabelece%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n.>

No Brasil, no final do século XX a discussão sobre a violência de gênero com foco nas mulheres, começou a conquistar maior espaço, devido ao fortalecimento do movimento feminista, maior acesso a escolarização, maior visibilidade das demandas das mulheres nos novos canais midiáticos como a televisão, que permitiu que a mulher se conscientizasse do seu papel, e que, por direito, merecia condições iguais ao dos homens, abrindo assim, o espaço para debates e denúncias (Moraes, 2003; Teles e Melo, 2003).

Com o processo de redemocratização do Brasil, as mulheres ganham mais protagonismo no governo com a criação, em 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Com o aumento da escolarização feminina e da estabilização democrática do país, os objetivos do movimento feminista foram se adaptando de acordo com a dinâmica da sociedade.

Com isso, as mulheres passaram a exigir maior participação na vida pública, mesmo que seja através das chamadas lei de "discriminação positiva". Estas obrigam os partidos garantirem cotas de 30% de mulheres candidatas ao legislativo. A regra está prevista no artigo 10, parágrafo 3º, da Lei nº 9.504/1997 (Lei das Eleições). O movimento feminista no Brasil acompanhou as demandas do novo milênio com a inclusão de novos temas à sua agenda como a diversidade sexual, racial e o questionamento da maternidade como uma obrigação.

Todos os Direitos das Mulheres, incorporados como Direitos Humanos tem uma legitimação memorável com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A chamada Constituição Cidadã imprimirá no corpo jurídico conquistas de um novo tempo que clamava por uma redemocratização, logo após vinte e ano de truculência da Ditadura Civil Militar (1964-1985).

Ressalta-se nesse contexto, o papel fundamental do movimento de mulheres nas pautas mais progressistas sendo incluídas na nova Constituição de 1988, segundo Pitanguy (2019, pp. 86-89),a "Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes"⁸² foi entregue por ela em março de 1987, como presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) ao então Deputado Federal Ulisses Guimarães, presidente do Congresso Nacional. A Carta foi

⁸²Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres/arquivos/Constituente%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf

aprovada pelo Conselho em agosto de 1986. Essa ação ficou conhecida como "Lobby do batom", pois agregava mulheres de todo o Brasil reunidas objetivando garantir seus direitos na nova Constituição do país.

A Carta expõe as reivindicações históricas das mulheres brasileiras no que tange aos seus direitos e a condenação do Estado brasileiro contra toda e qualquer discriminação, isonomia no direito de família, no trabalho, na saúde, na educação, cultura e criminalização de toda violência contra as mulheres, ademais que o Estado brasileiro se comprometa nacionalmente em assinar e cumprir as recomendações dos tratados e convenções internacionais.

Pitanguy (2019, p. 89) aponta que a Carta das Mulheres brasileiras entregue aos Constituintes tem marca histórica de terem atingido 80% das demandas atendidas, pois a maior parte das reivindicações foram incorporadas na Constituição, promovendo mudanças no código civil e penal brasileiro, assim como em outras leis complementares. Desdobrando-se em políticas públicas de proteção social, mas também de combate à violência contra as mulheres, de modo que as leis se apresentavam mais rigorosas com os agressores, é o caso da Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. A criação de equipamentos como as Delegacias de Atendimento à Mulher (DEAM), as casas de acolhimento, a elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres e o maior alinhamento entre as políticas nacionais, os estados e municípios, foram alguns dos progressos a assinalar.

Apesar dos avanços das Leis de Combate a violência contra as mulheres, dos debates públicos e campanhas nacionais e locais, a violência contra as mulheres permanece, sendo o Brasil o 5º país que mais mata mulheres no ranking mundial, faceta da perversidade de uma nação marcada pela naturalização da misógina. No último tópico desse capítulo trataremos especificamente do flagelo da violência contra as mulheres.

No corpo jurídico da nova Constituição de 1988 constata-se um espelho da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), declarando o Brasil um Estado Democrático de Direito. Aponta no seu Art. 3º que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Constituição Cidadã também garante em seu Art. 5º que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Esses direitos e garantias fundamentais se desdobram no inciso "I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição", definindo aqui a desmistificação de toda e qualquer relação de desigualdade perante a lei maior.

Na esteira da nova Constituição Federal de 1988, outras leis, políticas públicas e novas ações seriam implementadas visando a atualização política, econômica e cultural do país que agora respondia um a Estado Democrático de Direito, que deveria trabalhar para extrair das sombras da nação o rastro de conservadorismo e atraso social deixado pelo Governo Civil Militar por mais de duas décadas. Ao contrário, o Estado brasileiro a partir de então trabalharia para acabar com as desigualdades sociais, regionais e combater todo tipo de discriminação, tortura e opressões de toda ordem.

Na década de 1990, com apelo de implementação do sistema de proteção social, garantidos na Constituição de 1988, diversas políticas públicas foram aprovadas visando a regulamentação dos direitos conquistados. Nesse contexto, são aprovadas legislações importantes, como a Lei Nº 8.080/1990 que aprova o Sistema Único de Saúde do Brasil (SUS). Em 13 de julho do mesmo ano, a Lei Nº 8.069 é aprovada, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em 1993 a Lei Nº 8.742 aprova o Sistema Único de Assistência Social no Brasil. Em 1996 é aprovada a Lei Nº 9.394 relativa às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Daí em diante, segmentos que se sentiam desprestigiados/as demandavam regulamentação para garantir os direitos relacionados aos povos e comunidades tradicionais, LGBTQIA+, militantes do meio ambiente, das pessoas com deficiências, das pessoas idosas. Das mulheres e das pessoas negras. Comitês, Conselhos, Coletivos e Fóruns passavam a conectar suas pautas, agora legitimadas por um conjunto de normas jurídicas.

Assim que o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) toma posse aprova uma lei esperada pela população negra a Lei Nº 10639/2003, que obriga o Ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país. Apesar da população

afrodescendente ser a maioria populacional o sistema educativo ainda privilegia a História Europeia, em detrimento de outras versões e influências na formação do país. Essa lei foi alterada em 2008, pela Lei Nº 11.645 que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura indígena, visto que também se trata de uma demanda dos povos originários da terra, povos e comunidades tradicionais que já ocupavam esse território antes dos colonizadores. Esses novos dispositivos atendem aos clamores por um ensino de História que reconheça nos seus traços culturais a formação de um país multicultural e que trabalhe para combater os preconceitos e discriminações das práticas culturais que não sejam eurocêntricas.

Em 2006, a luta das mulheres brasileiras alcança a aprovação da Lei Nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, norma que pune com mais rigor os casos de violência doméstica e familiar. A lei foi saudada como um grande passo para a prevenção da violência doméstica contra as mulheres. A Lei altera o código penal brasileiro, tipifica os crimes de violência: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Apesar das campanhas e maior engajamento social, e criação de uma rede de enfrentamento a violência contra as mulheres, esse cenário ainda não consegue impedir a reprodução de uma cultura que naturaliza e reproduz uma violência contra as mulheres. Isto mostra que para combater a violação dos direitos das mulheres, além das leis, que são de extrema relevância num Estado democrático de direito, importa que toda a sociedade seja educada e orientada para o desenvolvimento de relações de gênero saudáveis e livres de opressão.

No Brasil, continua a luta pela erradicação da violência doméstica, pela maior representatividade política, pelo direito ao parto natural de quem desejar, pela amamentação em lugares públicos, pelo direito ao aborto, e pelo fim de uma cultura que coloca a mulher submissa ao homem (Bezerra, 2018, p. 123). Em 2015, no Governo Dilma Rousseff (2011-2016) foi aprovada a Lei do Feminicídio, Lei N º 13.104 que entende um tipo de morte motivado apenas pela questão do gênero. Porém ela é falha, e precisa ser reestruturada urgentemente, já que suas punições ainda não são efetivas e rigorosas. Só no primeiro semestre de 2020, "1.890 mulheres foram mortas de forma violenta em plena

pandemia do novo coronavírus – um aumento de 2% em relação ao mesmo período de 2019"⁸³.

A mais nova Lei brasileira aprovada é a Lei Nº 13.718/2018, que pune com mais rigor a importunação sexual a que muitas mulheres são coagidas. Este criminoso pode ter uma pena de reclusão de um a cinco anos.

Art. 1º Esta Lei tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, torna pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelece causas de aumento de pena para esses crimes e define como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo.

Uma nação que preza pela efetivação de um Estado Democrático de Direito, deve zelar para a igualdade de direitos e oportunidades equitativas de acesso aos bens e serviços produzidos socialmente. Como pode uma nação levantar a bandeira da democracia e do desenvolvimento se mais da metade do seu contingente populacional vive em condições de desigualdade? As mulheres são mais da metade da população brasileira e as pessoas negras são mais de metade do país. Enquanto as pessoas não forem educadas para terem as mesmas oportunidades, o desenvolvimento não será real para todas/os. Por isso, os direitos humanos das mulheres devem seguir para sua efetivação.

5 Brasil: Cenário histórico das reproduções das desigualdades entre mulheres e homens, negros e brancos

Toda interpretação tem um conteúdo político (Milton Santos).

A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o ser humano à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada (Milton Santos, adaptado)

A História do Brasil é marcada pela colonização portuguesa, com base no sistema escravocrata de relações sociais, políticos, econômicas e culturais (Fausto, 2015), sob a égide da dominação masculina, patriarcal e católica. A partir de 1500 os povos que viviam nesse território foram dizimados. Fausto aponta que deveriam existir entre três a cinco milhões de

⁸³ Disponível: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/assassinatos-de-mulheres-sobem-no-1o-semester-no-brasil-mas-agressoes-e-estupros-caem-especialistas-apontam-subnotificacao-durante-pandemia.ghtml>

nativos, os poucos milhares que restaram foram catequizados pela Companhia de Jesus (1549-1789) miscigenados e tiveram suas culturas devastadas. Este será um cenário da construção de uma História de repressão e violação humana para as mulheres e para os negros/as nos séculos seguintes.

A escravidão como instituição econômica perdurou por mais de 300 anos. Segundo Lilia Schwarcz (2003), no pós-abolição, a partir de 14 de maio de 1888, a população afro-brasileira foi lançada à própria sorte, sem acesso a moradia, sem indenização do trabalho realizado, sem direito a educação formal, sem oportunidades e herdando estigmas de ter sido escravizada, ser de classe inferior subalternizada, naturalmente ruim, perigosa, violenta e depravada, reflexo das teorias do racismo científico, fundamentado no darwinismo social. Além destas profundas desvantagens sociais, o Estado brasileiro abriu suas portas para os europeus numa campanha de branqueamento da população brasileira, visando excluir as contribuições dos povos originários e dos afro-brasileiras/os da História e da cultura nacional.

O fato de refletirmos sobre a História do Brasil, a partir da colonização e a da escravidão, perpassa pelo fato de que a maioria das mulheres no Brasil são negras e ocupam os piores lugares sociais, estando na base da pirâmide, sendo violadas em ambientes públicos e privados. Desde obterem as piores remunerações são também elas que representam a maior porção de vítimas de violência doméstica e de feminicídio (Atlas da Violência, 2021).

O Brasil é um país de dimensões continentais, com extensão territorial de 8.514.876 Km². É o quinto maior país do planeta, só é menor que os territórios da Rússia, Canadá, China e Estados Unidos, respectivamente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸⁴, a projeção populacional para a presente data é de 214.165.296 (duzentos e quatorze milhões, cento e sessenta e cinco mil e duzentos e noventa e seis pessoas) distribuídas em cinco Regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste e 27 Unidades Federativas⁸⁵.

Trata-se de um país de grandes proporções geográficas e demográficas, composto em sua maioria por mulheres e pessoas negras, demonstrados no último Censo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2018). Esta pesquisa aponta que o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. Como se disse atrás, a

⁸⁴ Disponível <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

⁸⁵ Disponível em <https://brasilensintese.ibge.gov.br/territorio.html>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

população brasileira é composta por 48,3% de homens e 51,7% de mulheres"⁸⁶. Deste contingente, o PNAD aponta que 54,9% se declaram negros e pardos, computando 44,2% pessoas autodeclaradas brancas e como indígenas e amarelos 9% da população^{87,- 88}.

No Brasil, cidadãs e cidadãos são entrevistadas/os pelo IBGE para obtenção do Censo nacional decenal ou quando de interesse oficial do Estado brasileiro. No que se refere a autodeclaração, cada sujeito pode declarar-se negro, branco, amarelo ou indígena. Por conta da miscigenação durante a colonização e pós colonização, considerando todos os estereótipos atribuídos às pessoas negras com origens afrodescendentes, milhares de brasileiros de pele clara, mas com origens de famílias negras não se declaravam negras. Ou mesmo pessoas retintas com traços negroides, apresentavam dificuldades em declarar-se negras, por isso declaravam-se morenas, mulatas, cabo verde⁸⁹, dentre outras denominações.

O fato de as pessoas negras serem associadas à História da escravidão e da subalternidade, circulam no imaginário coletivo histórias que reforçam a ideia de uma população marcada pelos castigos, humilhações e outras perversidades a que foi submetida. Hoje esse percentual de negros e negras que é capaz de assumir essa identidade está aumentando, sendo que no último censo houve um aumento de 14,9%⁹⁰. Alguns especialistas apontam que esse reconhecimento está ocorrendo por conta de maior acesso a informações. Nas duas últimas décadas, desde sensivelmente de 2000, houve uma universalização da educação formal, com parcelas significativas de pessoas negras ingressando na educação superior, por conta das políticas de cotas e outros instrumentos de políticas sociais de inclusão. Contata-se maior acesso das camadas populares às redes sociais, que apesar das controvérsias contribuem para "bem o para o mal", para divulgação das informações.

⁸⁶ Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁸⁷ Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁸⁸ Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁸⁹ Se autodeclarar cabo verde no Brasil refere-se a pessoa mestiça, mistura de pessoas negras com indígenas, normalmente tem a pele escura, mas tem cabelos lisos ou com poucas ondulações. Dicionário: <https://dicionario.priberam.org/cabo-verde>

⁹⁰ Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

Contudo, um país com maioria de mulheres e negros/as, com uma marca histórica da diversidade cultural, reconhece essa diversidade e acolhe as demandas da maior parte da população visando a equidade social? Buscando entender como as relações de gênero e as relações raciais foram e são apresentadas, buscaremos dados apresentados nos sites e relatórios oficiais, que possam demonstrar estatisticamente essa realidade social.

O Brasil é uma das dez maiores economias do mundo, já chegou a ocupar a 7ª posição mundial nos Governos de Lula da Silva, em 2011, e atualmente está na 12ª posição⁹¹. Possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 1,9 trilhões⁹², e estas cifras refletem as riquezas geradas durante este ano de 2020, o acúmulo dos bens e serviços. Contudo, essa riqueza é concentrada nas elites econômicas do país, gerando um fosso profundo entre ricos e pobres, gerando pobreza, marginalidade e criminalidade. Diversos estudos das Organizações das Nações Unidas (ONU)⁹³ apontam o Brasil como o 5º país com a maior desigualdade, num universo de 29 países, entre países desenvolvidos e em desenvolvimento:

Estudo que analisou 29 países — entre desenvolvidos e em desenvolvimento — mostrou que o Brasil está no grupo de cinco nações em que a parcela mais rica da população recebe mais de 15% da renda nacional. O 1% mais rico do Brasil concentra entre 22% e 23% do total da renda do país, nível bem acima da média internacional (IPEA, 2018).

As desigualdades econômicas e de classe social operam simultaneamente entre os demais marcadores de diferenças, aprofundando o machismo, o racismo, a lesbofobia, pois estas práticas já existiam antes do sistema capitalista se consolidar nos séculos XVIII e XIX. Scott (1990) aponta que não existiam esses termos, que conhecemos hoje, mas as desigualdades entre mulheres e homens são constatadas na História da antiguidade clássica, sendo que hoje vivemos num sistema globalizado, neoliberal onde as opressões se adaptam ao novo cenário mundial.

⁹¹Disponível: <https://exame.com/economia/brasil-esta-prestes-a-deixar-grupo-das-10-maiores-economias-do-mundo/>

⁹² Até 2017 o Brasil despontava como a 7ª maior economia mundial, mas com a crise política econômica que nos últimos 5 anos pulou para 9ª posição, mas ainda assim encontra-se entre as 10 maiores economias do mundo. Sendo 1º Estados Unidos; 2º China; 3º Japão; 4º Alemanha; 5º Índia; 6º Reino Unido; 7º França; 8º Itália. Disponível em: <https://www.maioresemelhores.com/maiores-economias-do-mundo/> Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁹³ Disponível em <https://nacoesunidas.org/brasil-esta-entre-os-cinco-paises-mais-desiguais-diz-estudo-de-centro-da-onu/>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

Desde o final do século XIX, as mulheres brasileiras vêm lutando para conquistar o direito ao sufrágio universal, muitas lutas foram travadas pelas primeiras sufragistas, dentre elas Carmem Portinho, Myrtes Campos, Leolinda Daltro, Bertha Lutz (Soihet, 2013, 219-223). Como se disse atrás, o direito de votar e ser votado é consolidado a partir do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, no governo Getúlio Vargas (1930-1945). Este dispositivo legal não foi suficiente para romper de vez com atribuições e papéis sociais destinados as mulheres e aos homens, no caso das mulheres brancas de classes sociais menos abastadas, como mães, cuidadoras dos seus lares e da educação das crianças. No caso das mulheres negras, como reprodutoras e serviçais de cama e mesa.

Vale destacar que mesmo no Pós abolição (1888) e Proclamação da República (1889), numa proposta de modernização do país, a população negra e em especial as mulheres negras continuavam a trabalhar em posições de subalternidade e tendo uma conotação de mulher diferente das demais. Neste momento da história estava em curso a modernização do Brasil e na organização social do trabalho as mulheres teriam seu lugar destinado em alguns espaços sendo secretarias, atendentes, assistentes sociais, professoras. Estas mulheres, além de receberem menor remuneração, também eram consideradas incapazes intelectualmente de assumir cargos onde fosse necessário usar poder de decisão, como direção e presidência das corporações que estavam surgindo (Besse, 1999)

Apesar da população de mulheres ultrapassarem mais da metade do contingente populacional e de elas serem em maior número de eleitoras, a participação deste segmento na política brasileira ainda é um desafio, sobretudo de mulheres com pautas progressistas que fazem o enfrentamento ao conservadorismo político, econômico, cultural e religioso. Inclusive no Brasil as mulheres que assumem cargos políticos que fazem denúncias contra o racismo estrutural, ao machismo, misoginia, a LGBTfobia, abusos da segurança pública no genocídio da juventude negra, correm o risco de vida, como foi o caso da Vereadora Marielle Franco⁹⁴, assassinada pela milícia⁹⁵ do Estado do Rio de Janeiro em 14 de março de 2018. A vereadora era socióloga e ativista dos direitos humanos e participava de investigações que

⁹⁴Disponível em https://brasil.elpais.com/tag/caso_marielle_franco Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁹⁵ Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, o termo “milícia” significa a arte da guerra ou a guerra propriamente dita. Porém, pode carregar consigo o sentido de organização criminosa que visa dominar e comandar locais fazendo uso da violência física e psicológica.

apontavam a violência policial e as milícias como instituições que atuavam contra os/as pobres e pretos/as das favelas do Estado do Rio de Janeiro.

Também o Deputado Federal, desde 2011, Jean Wyllys de Matos, ativista dos direitos da população LGBTQIA+ e dos direitos humanos, uma das vozes progressistas no Congresso Nacional, afirma ter deixado o Brasil em 2019 por conta das ameaças de morte⁹⁶ sofridas pelos adeptos do conservadorismo bolsonarista, intensificados depois do assassinato da vereadora Mariele Franco, em 2018. Além dos políticos atuantes nas pautas dos direitos humanos estarem sendo atacados nas redes sociais e com risco de vida iminente, figuras públicas, artistas, intelectuais progressistas e militantes de esquerda tem sofrido nos embates sociais por conta do clima permissivo à violência.

Esse clima de ameaça da vida por aqueles e aquelas que defendem a justiça social, também expulsou do Brasil a filósofa, escritora e feminista Márcia Tiburi⁹⁷ que deixou o Brasil em dezembro de 2018 sem dizer exatamente em que local nos Estados Unidos da América está residindo, também ameaçada por extremistas da cultura do ódio.

Apesar da legislação eleitoral Lei Nº 9.504/1997⁹⁸, em seu Artigo 10º, exigir um mínimo de 30% de participação da mulheres nos partidos políticos, segundo a referida legislação os partidos devem realizar um repasse do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC) e de 30% destes recursos para as mulheres candidatas. Por conta da pouca adesão de mulheres na política partidária, foi noticiado nas mídias denúncias apontando, na última eleição de 2018, casos de mulheres sendo utilizadas como laranjas⁹⁹ nas campanhas dos partidos, visando atingir as cotas por sexo, por conta da obrigatoriedade dos recursos a serem repassados.

⁹⁶ Disponível em

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/24/interna_politica,732718/jean-wyllys-renuncia-mandato-e-deixa-o-brasil-apos-ser-ameacado-de-mor.shtml

⁹⁷ Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/apos-sofrer-ameacas-de-morte-marcia-tiburi-deixa-o-brasil/>

⁹⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

⁹⁹ Sobre as notícias das candidatas laranjas a última eleição:
<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/09/partidos-admitem-uso-de-candidatas-laranjas-e-tentam-se-blindar-para-as-eleicoes.shtml>

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/10/08/4-perguntas-para-entender-a-reviravolta-no-caso-das-candidatas-laranjas-do-psl-de-bolsonaro.htm>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47446723>

<https://exame.abril.com.br/brasil/pf-indicia-quatro-mulheres-apontadas-como-laranjas-do-psl-nas-eleicoes/>

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/29/entenda-as-investigacoes-sobre-candidatos-laranja.ghtml>

No que concerne o resultado das últimas eleições (2018), a figura 1 demonstra a desigualdade entre mulheres e homens nas casas legisladoras nas últimas três eleições, todavia daremos maior destaque na última eleição de outubro de 2018 para os cargos de Senadores e Deputados Federais no Congresso Nacional, e para ocupação dos cargos de Deputados Estaduais. Nesta competição foram eleitos 54 senadores/as, destes 46 são homens e 7 são mulheres, representando apenas 13% das eleitas. Na Câmara Federal foram eleitos 513 deputados/as federais, destes 436 homens e 77 mulheres, computando apenas 15% das mulheres. Já nas Assembleias Estaduais foram 1059 eleitos/as, sendo 898 homens e 161 mulheres, um aumento de 35% em relação a eleição de 2014. Os dados levantados apontam que as cotas de 30% prevista na lei mencionada anteriormente, não tem garantido a equidade entre mulheres e homens.

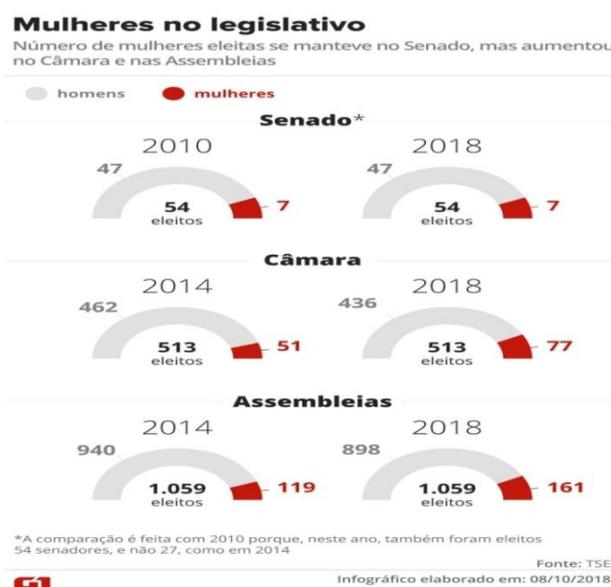


Figura 1: Mulheres no legislativo

Fonte: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/08/no-de-mulheres-eleitas-se-mantem-no-senado-mas-aumenta-na-camara-e-nas-assembleias.ghtml>

A figura 2 apresenta um panorama geral das mulheres e homens nas assembleias legislativas nas 27 unidades federativas, demonstrando que apenas o Estado do Amapá alcançou 30% de mulheres eleitas. A porcentagem de mulheres eleitas ainda é muito abaixo

do esperado, casos alarmantes chamam atenção, como o Estado de Goiás, que só elegeu 5% de mulheres, ou seja dos 41 eleitos/as apenas 2 são mulheres. Verifica-se também uma porcentagem espantosa no Estado do Paraná, onde das/os eleitos/as, apenas 4 são mulheres, representando 7% das mulheres eleitas. Vale ressaltar que no Estado do Mato Grosso do Sul não houve mulheres eleitas para deputadas estaduais nestas eleições, registrando o domínio absoluto dos interesses dos homens no poder político desta unidade federativa.

O Estado da Bahia, onde o estudo que fizemos no âmbito desta tese de doutoramento foi efetuado, elegeu 63 deputados/as, dentre eles apenas 9 são mulheres, representando 14% das mulheres nesta casa legislativa.

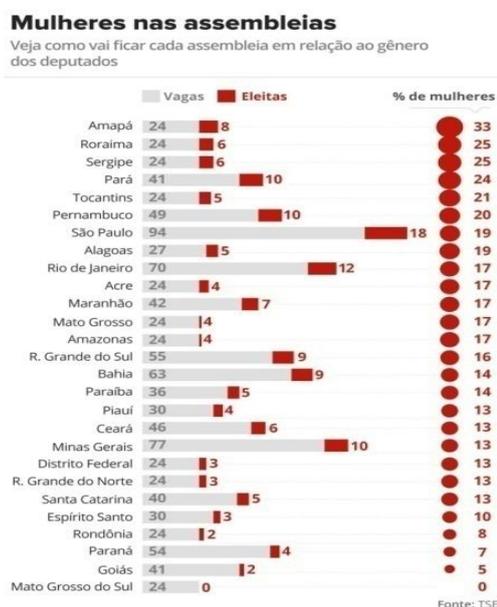


Figura 2: Mulheres nas assembleias

Fonte: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/08/no-de-mulheres-eleitas-se-mantem-no-senado-mas-aumenta-na-camara-e-nas-assembleias.ghtml>

A capital do Estado da Bahia é Salvador, foi a primeira Capital do Brasil, sendo sede da Colônia Portuguesa de 1549 a 1763. Hoje é a terceira maior capital do Brasil com quase três milhões de habitantes.

No que se refere as mulheres na Câmara de vereadores da cidade de Salvador, lócus na nossa pesquisa. Dos 43 vereadores/as eleitos/as para a 18ª Legislatura (2017-2020),

apenas 7 são mulheres¹⁰⁰, destas apenas duas são filiadas a partidos políticos mais a esquerda, sendo Aladilce Souza do partido Comunista do Brasil (PCDB) e Marta Rodrigues do Partido dos Trabalhadores (PT).

Vale destacar que não basta ser mulher ocupando espaços de decisão política, todavia que sejam mulheres comprometidas para atender aos interesses públicos e em defesa dos direitos humanos, sobretudo numa cidade onde mais de 80% da sua população é negra¹⁰¹. Apesar de Salvador ser apelidada de Roma Negra e registrar em seu cotidiano etnicidade afro-brasileira em sua cultura material e imaterial, ainda assim é uma cidade muito pobre e desigual. Retomaremos as desigualdades específicas da cidade de Salvador no capítulo um da pesquisa empírica, na segunda parte desta tese, a quando da apresentação do lócus da investigação.

Ao longo dos últimos séculos as mulheres brasileiras vêm lutando pela igualdade social entre homens e mulheres, dentre eles o direito de igualdade educacional e salarial (Soihet, 2014), mas, entretanto, essa ainda é uma pauta de luta de todas as mulheres. A pesquisa do Site de Empregos Catho, entrevistando 8 mil profissionais¹⁰², constata que as mulheres ainda ganham menos que os homens, mesmo tendo mesma escolaridade e ocupando mesmo cargo.

A figura 3 evidencia que quanto maior a escolaridade, maior a diferença salarial. As mulheres com ensino fundamental incompleto recebem menos 21% do salário dos homens. As mulheres com Pós-graduação em MBA podem receber até 42,49% menos que os homens.

¹⁰⁰ Disponível em <https://www.cms.ba.gov.br/vereadores>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

¹⁰¹ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/guia-negro/salvador-e-a-meca-negra-todo-negro-precisa-ir-pelo-menos-uma-vez/>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

¹⁰² Disponível em <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml> Acesso em 29 de janeiro de 2020.



Figura 3. Diferença de salários por escolaridade

Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>

No que se refere a desigualdade de salários por cargos, a figura 4 evidencia que as mulheres ocupando o mesmo cargo de presidente/diretor/gerente que os homens, podem receber salários até 31,84% a menos que os homens. A maior diferença encontrada está no cargo de consultor/a, onde a disparidade chega a 38,45% a menos que os homens.

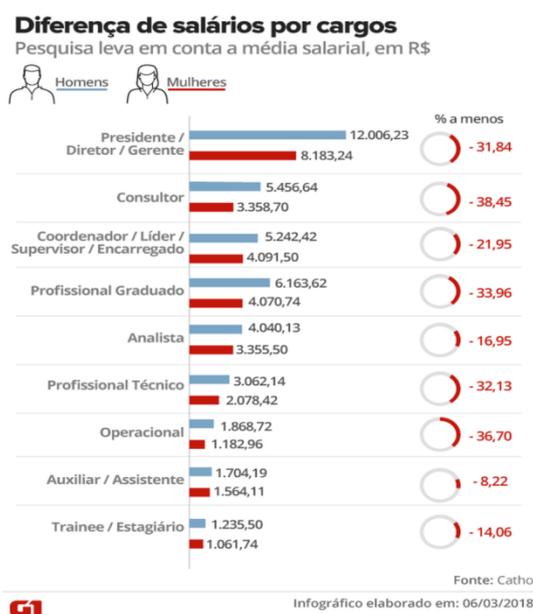


Figura 4. Diferenças de salários por cargos

Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>

No que se refere à proporção de mulheres nos cargos, a pesquisa realiza uma comparação nos anos de 2011 e 2017 e aponta para acesso maior das mulheres ao mercado de trabalho, porém os cargos de chefia ainda são majoritariamente masculinos, consequentemente com maiores salários e prestígio social. No caso das encarregadas, as mulheres são maioria com 61,57%, assim também como são maioria nos cargos de supervisão, chegando a 57,92%. Porém nos cargos de presidente elas ocupam apenas 25,85% dos cargos (ver figura 5).



Figura 5. Proporção de mulheres nos cargos

Fonte:<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>

Quanto à diferença de salários por área de atuação (ver figura 6), neste ponto a pesquisa revela quais as áreas mais conservadoras, sexistas e machistas para com a equidade de gênero. Os setores com menor diferença são a Agricultura, a Pecuária e a Veterinária, com diferença de 1,14% menos que os homens. Na área de suprimentos as mulheres ganham 1,34% menos que os homens. Porém, a área com maior disparidade salarial é a Jurídica, com uma diferença absurda, pois as mulheres ganham 52,73% menos que os homens. Na Hotelaria e Turismo, as mulheres ganham 46,16% menos que os homens. Na Saúde, as

mulheres recebem 43,35% menos. Esses dados revelam o quanto as oportunidades e melhores recursos ficam concentrados nos homens, com maior possibilidade de despontar em altos cargos em sua carreira profissional.

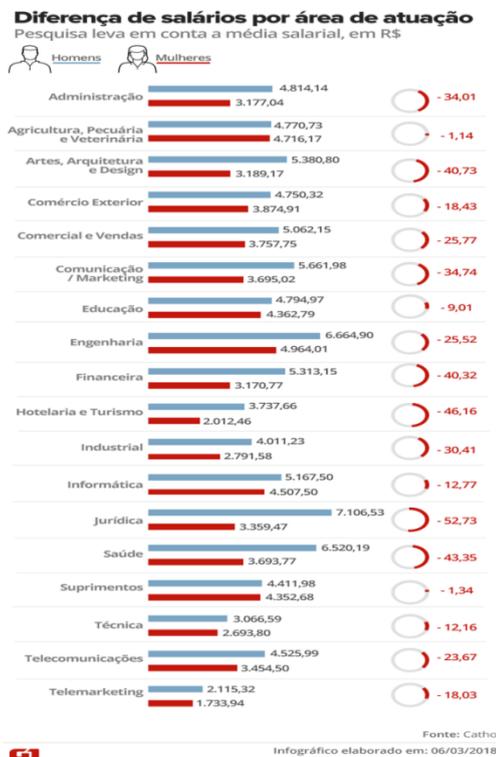


Figura 6. Diferença de salários por área de atuação

Fonte: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>

A pesquisa do IBGE - PNAD Contínua - Outras formas de trabalho¹⁰³, revela que as mulheres trabalham por semana 21,3h (vinte e uma horas e três minutos) nos afazeres domésticos e os homens apenas 10,9h (dez horas e 9 minutos). As mulheres que trabalham fora de casa, assumem quando chegam em seu lar uma rotina acrescida de 8,2 (oito horas e dois minutos) de trabalho a mais que os homens (ver figura 7).

¹⁰³Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>. Acesso em 30 de janeiro de 2020.



Figura 7. Afazeres domésticos e cuidado de pessoas em 2018

Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>

Os dados apresentados apontam para uma sociedade brasileira ainda muito distante do compromisso com a equidade entre mulheres e homens na política, na economia, nas corporações. Apesar das mudanças jurídicas, das pautas públicas de direitos iguais, das muitas conquistas no acesso à educação e na política, o jogo da vida real ainda se encontra em desvantagens para as mulheres. Os espaços privilegiados de decisão política e econômica ainda estão destinados aos homens. Cabe aqui uma reflexão profunda sobre o papel da educação transformadora (Freire, 1996, 2004), para promover mudanças efetivas na realidade social brasileira.

Conclusão

O presente capítulo discutiu as relações históricas matrilineares e o patriarcado, identificando como as relações de desigualdade entre mulheres e homens foram construídas desde a Antiguidade Clássica, estruturando-se num processo de reprodução social através das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais. Mecanismos de ordem patriarcal buscaram se fortalecer e legitimar ideologias de superioridade masculina sobre os demais segmentos da sociedade, determinando papéis sociais.

Na ordem patriarcal, a figura masculina projeta-se como classe social dominante, ser universal, inteligível e com poderes absolutos para conduzir a família, a sociedade, a política e os negócios. Crenças de dominação que orquestram e moldam o pensamento social, convencendo mulheres e homens através das instituições tradicionais como as famílias, as instituições religiosas, escolares, políticas, corporativas, áreas jurídicas e médicas, reproduzindo de maneira sistemática relações sexistas, machistas e misóginas. Todavia, a história das mulheres nos ensina sobre resistência e a busca incessante por direitos iguais, não apenas para elas, mas igualdade para toda a sociedade.

A revisão teórica aponta que as opressões do patriarcado operam há milhares de anos, ainda sendo reproduzidos na contemporaneidade, produzindo relações de gênero desiguais, hierarquizando os sujeitos, prestigiando e privilegiando os interesses dos homens, sobretudo de grupos abastados. Esse exercício de poder político e econômico aprofunda as desvantagens sociais das camadas mais vulneráveis, como a população negra, os povos e comunidades tradicionais, em especial as mulheres mais fragilizadas socialmente, a exemplo das negras, das indígenas, camponesas, agricultoras, quilombolas e extrativistas.

Apontamos a diversidade das mulheres brasileiras, suas histórias e as lutas no campo feminista. Mostramos que as mulheres sempre lutaram por melhores condições de vida e de trabalho. Por acesso a educação, ao direito de votar. Por igualdade na família, no mercado de trabalho e por liberdade sexual. Ao longo da história, encontram-se mulheres que reproduzem a ordem social vigente, pois o modelo de educação para as mulheres e para os homens impunha papéis sociais rígidos, no entanto, existem mulheres que se organizam para contestar leis e normas sociais que as inferiorizam e as impedem de fazer escolhas, dificultando sua autonomia e emancipação como sujeitos históricos e sociais.

Essa revisão teórica e documental destacou conquistas nacionais e no campo internacional pelos direitos humanos, em geral, e pelos direitos das mulheres, em particular. Os movimentos sociais de mulheres no Brasil e no mundo clamavam já no início do século XX por mudanças urgentes nas relações desiguais entre mulheres e homens. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no Pós holocausto da Segunda Guerra Mundial, impulsionou países signatários na ONU a assinatura de acordos e convenções que pressionaram governos a modernizar suas leis e políticas públicas de combate as

discriminações de toda ordem. No Brasil, muitas leis e normas foram aprovadas durante todo século XX. Contudo, apenas em 1988 o Estado Brasileiro aprovou uma Constituição Cidadã garantindo direitos iguais para todas/os, independente de classe, raça, cor, sexo e origem social. Acreditou-se que seria um espelho da Declaração Universal. Sucede que, na prática social, as desigualdades continuam e as mulheres ainda têm muito que lutar para alcançar a equidade social.

Neste capítulo descrevemos o Brasil como cenário histórico das desigualdades entre mulheres e homens, brancos e negros, pobres e ricos. Utilizando dados de pesquisa do IBGE, IPEA, Mapa de Violência contra as Mulheres, foi possível constatar estatisticamente o abismo social promovido por uma elite política e econômica que relega pobres, pretos, mulheres, indígenas a condições precárias de vida. Pesquisas da ONU e organizações internacionais demonstraram que as riquezas produzidas no país estão concentradas em 10% dos mais ricos. Tal reflete um Estado forte que defende os interesses dos prestigiados economicamente, criando leis e políticas que os favoreçam, mas encolhendo e desmontando conquistas nos direitos sociais na Constituição Federal de 1988.

Por fim, refletimos sobre a violência doméstica e familiar que ainda assombra e assassina milhares de mulheres no Brasil e no mundo. A cultura do patriarcado, do machismo e da misoginia ainda opera nas relações domésticas e familiares, promovendo ciclos de violências físicas, sexuais, patrimoniais, morais e psicológicas. Mesmo com campanhas de governos e instituições que se realizem contra a violência doméstica e familiar, os homens ainda são educados a serem dominadores e proprietários de suas companheiras. Por seu turno, as mulheres ainda são educadas a serem submissas aos desejos dos seus parceiros e essa lógica desumanizadora ceifa vidas e famílias inteiras que interrompem projetos e sonhos.

Os relatórios de Violência contra as Mulheres (2015, 2018, 2019) revelam o Brasil como um país perigoso, onde a cada dia morrem aproximadamente 13 mulheres, aniquilando milhares de vidas, desestruturando famílias e sociedades. Esse cenário ainda é alarmante, porque evidencia que as Leis e as políticas de enfrentamento no Brasil não conseguiram educar mulheres e homens para equidade social. A luta precisa continuar. Educar, dialogar, denunciar e enfrentar. O conhecimento científico também é uma estratégia

poderosa de mudança social. Por isso, passamos a apresentar na segunda parte desta tese o estudo de campo por nós desenvolvido.

SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 - Concepção, planejamento e caracterização metodológica dos estudos

Introdução

Até o momento da pesquisa apresentamos dois capítulos teóricos, estruturados da seguinte forma: a primeira parte destaca a História da educação no Brasil, a organização do ensino e a formação docente em História, sendo apontada a relevância da formação das/os professoras/es de História numa perspectiva crítica sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, para que o conhecimento sobre as relações de poder entre mulheres e homens e as permanentes desigualdades e violências sejam questionadas e enfrentadas socialmente e politicamente no sistema educacional, e sobretudo dentro das escolas (Guimarães, 2012; Saffioti, 2004).

No segundo capítulo refletimos criticamente sobre as relações históricas matrilineares e o patriarcado ao longo da História, assim como, abordamos as opressões do patriarcado contemporâneo, a História das Mulheres, as Relações de Gênero na sociedade brasileira e a violência doméstica e familiar que ainda aterroriza milhares de mulheres todos os dias no Brasil¹⁰⁴ e no mundo (Waiselfisz, 2015; IPEA, 2021; ONU, 2021)¹⁰⁵.

Esta segunda parte da tese é dedicado ao trabalho de campo que desenvolvemos e inicia-se com a apresentação da metodologia. O presente capítulo está organizado em seis secções, a primeira justifica a escolha metodológica da investigação de métodos mistos, apontando a relevância da pesquisa integrada com técnicas qualitativas e quantitativas, as vantagens e limitações dos multimétodos e sobretudo a potencialidade de uma investigação integrativa pela ampliação e profundidade dos estudos. Na secção seguinte, fazemos todo o enquadramento em termos geográficos, legais, éticos e políticos da pesquisa. Na terceira secção são apresentados os objetivos gerais da pesquisa de campo; na quarta parte

¹⁰⁴ Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/publicacoes/fim-da-violencia/>; Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf

¹⁰⁵Waiselfisz, J. J. (2015). "Mapa da Violência 2015 Homicídio de Mulheres No Brasil". Neste relatório temos acesso aos dados comparativos da violência contra as mulheres no Brasil em relação aos outros países do mundo. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf; <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>; <https://news.un.org/pt/story/2021/03/1743912>

realizamos apresentação do estudo 1-pesquisa qualitativa, em seguida (quinta parte) fazemos a apresentação do estudo 2-pesquisa quantitativa. Por fim, encontra-se uma breve síntese e passagem para os capítulos seguintes.

1 A investigação de métodos mistos como escolha metodológica

Escolhemos usar metodologias mistas de investigação, utilizando análises qualitativas e quantitativas, ao identificar e interpretar variadas fontes de coleta de dados, visando encontrar respostas aos objetivos traçados (Bryman, 2014; Creswell, 2007). Nesta metodologia, podemos considerar a triangulação dos dados coletados entre “teoria, métodos e técnicas” (Minayo, Assis e Souza 2005, p. 3).

Nas últimas décadas as pesquisas acadêmicas no âmbito das ciências humanas e sociais têm-se destacado pela diversidade de possibilidades de métodos e técnicas no processo da coleta de dados. Apesar da herança que as ciências sociais e humanas receberam das ciências exatas, que impelia as primeiras a usar, sobretudo, métodos de investigação quantitativo e toda a lógica estatística associada, para ver como cientificamente aceites os seus estudos, a necessidade de usar métodos e técnicas qualitativas foi sendo cada vez mais premente, para dar voz às pessoas e para tornar visíveis problemas e segmentos pouco estudados da população (Bergano e Vieira, 2020). A conjugação de métodos e técnicas de vária natureza, que a metodologia mista permite (Creswell, 2007), tem contribuído para integrar informação proveniente de várias fontes, aprofundado o conhecimento construído.

Segundo Amaral e Viera (2019) no século XXI houve um desenvolvimento relevante dos métodos mistos que vem recebendo diferentes denominações como pesquisa integrativa (Onwuegbuzie, 2004), pesquisas multimétodos (e.g., Morse, 2003), estudos de triangulação (Sandelowski, 2003) e pesquisa mista (Creswell, 2009), entre outras possibilidades. Apesar da evidente variedade das nomenclaturas atribuídas aos métodos mistos, o mais importante é perceber a riqueza de conhecimentos que resultam das pesquisas que recolhem

informações, fazendo a integração de dados provenientes de métodos e técnicas qualitativas e quantitativas, em função dos objetivos traçados para as pesquisas.

A metodologia mista contribui para uma análise mais detalhada e multirreferencial das pessoas e contextos pesquisados. Trata-se de uma investigação em que a/o pesquisador/a tende a basear o conhecimento produzido em elementos pragmáticos, além de empregar estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultâneos ou sequenciais para melhor entendimento dos problemas de pesquisa, de forma que o banco de dados final represente tanto informações qualitativas como quantitativas (Creswell, 2007), sempre guiadas pelos objetivos de partida.

Nessa pesquisa, levamos em consideração quatro questões apontadas por Creswell (2007), no que refere a uma seleção das técnicas de investigação de métodos mistos:

- "1) Qual a sequência de coleta de dados quantitativos e qualitativos?
- 2) Que prevalência será dada à coleta e à análise de dados qualitativos e quantitativos?
- 3) Em qual momento serão integrados os dados e os resultados quantitativos e qualitativos?

Considerando as questões levantadas por Creswell (2007) para a escolha do estudo de métodos mistos, planejamos essa pesquisa com procedimento estratégico exploratório sequencial, realizando inicialmente um estudo com recolha e análise dos dados qualitativos, e no segundo estudo coleta e análise dos dados quantitativos.

Quadro 2: Etapas de Investigação e instrumentos de recolha de dados.

ESTRATÉGIA SEQUENCIAL EXPLORATÓRIA	
Estudo 1 – Qualitativo (feito em primeiro lugar)	Estudo 2 – Quantitativo. (feito em segundo lugar e derivado do primeiro)
Realização de entrevistas. Quatro coordenadoras/es dos Cursos de História.	Aplicação de questionários. Grupo a) Docentes dos Cursos de História; Grupos b e c) Estudantes finalistas dos Cursos de História e colaboradoras/es licenciadas/os em História.

Coleta e análise dos dados qualitativos.	Coleta e análise dos dados quantitativos.
Integração de dados e interpretação	

Fonte: Adaptado de Creswell (2007).

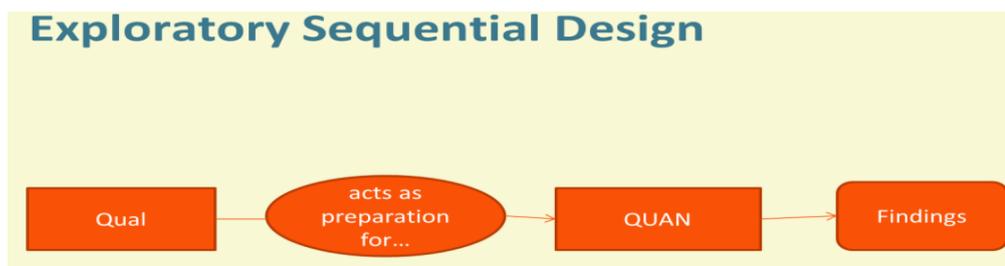


Figura 8. Esquema do método sequencial exploratório

Fonte: Adaptado pela autora a partir da literatura consultada

Os problemas de investigação na pesquisa social com ênfase na educação são inter-relacionados, envolvem questões sociais, políticas, econômicas e culturais, num universo de disputas de recursos, narrativas e conflitos sociais. Por isso, os métodos mistos são potentes norteadores no processo da pesquisa, ampliando e aprofundando nosso olhar sobre os fenômenos sociais investigados. Dall Farra e Lopes (2013, p. 78) destacam que:

Ao utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível produzir trabalhos nos quais haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes em relação aos problemas de pesquisa formulados, desde que sejam consideradas as particularidades inerentes aos princípios subjacentes a cada uma delas, objetivando obter benefícios significativos.

Considerando ainda as potencialidades dos métodos mistos, Amaral e Viera (2019) destacam a possibilidade no que se refere a abrangência das indagações da pesquisa, a produção de dados mais robustos, colaborando com descobertas e evidências, acrescentam mais conhecimentos e mais elementos para compreender o fenômeno analisado.

Embora os métodos mistos sejam possibilidades potentes nas pesquisas sociais, existem algumas limitações. Amaral e Viera (2019) chamam atenção para as dificuldades no processo de implementação, dentre eles podemos citar: acesso aos participantes da pesquisa; aumento da complexidade das fases; exigências em termos de planejamento

detalhado; domínio das múltiplas técnicas aplicadas; necessidade de consistência na interpretação e na integração dos dados, a partir das bases teóricas selecionadas. Aliado aos elementos mencionados deve-se ainda realizar uma abordagem interdisciplinar considerando o raciocínio rigoroso de cada método. A utilização de metodologias mistas de investigação exige mais tempo, trabalho e dedicação para a realização do estudo.

As limitações e dificuldades apontadas por Amaral e Viera (2019) foram sentidas nessa investigação. Trabalhar com métodos mistos possibilita resultados vigorosos, mas também, exige investimento pessoal, social e profissional, dedicação e cuidados em cada fase da pesquisa, aspecto desafiador e exaustivo para uma pesquisadora que não possui bolsa de estudo e precisa se desdobrar entre o trabalho formal, a vida pessoal, e o labor da pesquisa, tudo ao mesmo tempo. Por mais prazerosa que seja a investigação científica, esse trabalho extra, traz impactos negativos à vida social e profissional da/o investigadora/r.

Quanto as dificuldades de acesso às pessoas participantes desta pesquisa, foram encontradas com professoras/es que trabalham na educação superior, identificado nessa pesquisa de grupo b. Por conta da pandemia que nos obrigou a cumprir protocolos de segurança, os questionários foram enviados por *e-mails* para 48 (quarenta e oito) docentes. Nas instituições públicas os endereços eletrônicos estão disponíveis nos sites dos departamentos de História e, por isso, pudemos usá-los diretamente. Nas instituições da rede privada de ensino, as/os coordenadoras/es contribuíram com o envio para sua equipe docente, apesar de todos os esforços pessoais e das parcerias institucionais obtivemos o retorno de apenas dezesseis questionários respondidos, aproximadamente 33% do total.

Em relação às/os estudantes finalistas e licenciadas/os em História que atuam na educação básica, denominado nesta pesquisa de grupo C, no universo de 197 envios (cento e noventa e sete) obtivemos retorno de 66 (sessenta e seis) questionários, também cerca de 33% de questionários respondidos. Para recolher informações com esse último grupo contamos com uma ampla rede de contatos com ex-colegas de graduação, ex-alunas/os, colegas de trabalho e parcerias de gestoras/es escolares, que nos apoiaram respondendo o guião e enviando para pessoas próximas que são estudantes de História ou professoras/es que trabalham na educação básica.

2 Enquadramento da pesquisa em termos geográficos, legais, éticos e políticos

A presente pesquisa empírica abrange coletar informações sobre o processo de formação de professoras/es de História na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. Escolhemos Salvador porque é a cidade em que a pesquisadora desta investigação reside, trabalha e estuda. Utilizamos como critério de escolha das universidades as que possuem curso de licenciatura em História presencial, as maiores e mais conhecidas da cidade. São elas, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e o Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE).

As instituições de ensino superior (IES) colaboradoras desta investigação assinaram termo de autorização institucional, exigência normativa do Comitê de Ética em Pesquisa - Conselho Nacional de saúde - CEP/CNS. Acatamos a resolução 466/2012 que considera “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” e “Considerando o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico”, assim como consideramos a Resolução N^o 510/2016 do CEP/CNS nos instrui que¹⁰⁶,

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico (Resolução N^o 510/2016 CEP-CNS).

Seguimos as recomendações legais da pesquisa científica no Brasil e as orientações das professoras doutoras que acompanham esse trabalho para planearmos todo o processo de investigação que será detalhado ao longo desse capítulo. No que se refere ao primeiro estudo, que é de natureza qualitativa, com o objetivo geral de analisar o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes finalistas

¹⁰⁶Resolução 510/2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

de história. Para tanto recolhemos dados nas quatro entrevistas com as/os coordenadoras/es dos cursos de História das IES colaboradoras.

No segundo estudo, que foi de tipo quantitativo e teve como objetivo principal Perceber se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa das/os estudantes finalistas, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea; para isto usamos como técnica a aplicação de questionários com as equipes docentes das IES parceiras, com as estudantes finalistas, e as pessoas já licenciadas/os em História que atuam em Salvador e outras cidades circunvizinhas. Para recolher outras informações que possibilitassem a triangulação com as respostas dos sujeitos participantes, analisamos documentos que normatizam o funcionamento e preparação para as/os futuras/os professoras/es de História. Analisamos, por exemplo, a estrutura curricular dos cursos nos sites oficiais, os projetos políticos pedagógicos, investigamos se esses documentos orientam para o ensino da História das Mulheres e das Relações de Gênero, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Como já mencionado, a pesquisadora escolheu as IES sediadas no município de Salvador por ter acesso facilitado às mencionadas instituições. Nascida e criada na cidade, cursou a licenciatura em História em uma das instituições lócus da pesquisa, e constatou que durante a graduação (2003-2006), dos 53 componentes curriculares estudados em seis semestres, nenhum estava focado na História das Mulheres e nas Relações de Gênero. Nesse percurso, apenas três professoras trabalharam tais conhecimentos nas aulas, evidentemente por escolhas pessoais, porque nenhum dos documentos institucionais nem as políticas educativas vigentes atentavam para a relevância do conhecimento da História das Mulheres e das relações de poder entre mulheres e homens. Depois de licenciada em História e já atuando profissionalmente na educação básica e na educação superior, a autora dessa pesquisa sentiu falta desses conhecimentos e das reflexões políticas, econômicas e culturais das relações de poder entre mulheres e homens, seja como cidadã ou como profissional. Sobretudo porque, segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Salvador é a quinta cidade mais violenta do

país¹⁰⁷, além de ser uma das mais desiguais socialmente¹⁰⁸. Esse cenário de abandono pode ser explicado pelas disparidades sociais, políticas, econômicas e culturais que atingem toda a sociedade, sobretudo a população negra (IBGE, 2018).

Salvador, lócus desse estudo, historicamente foi escolhida para ser a primeira capital do Brasil, Sede da Colônia Portuguesa entre 1549-1793, em seu processo histórico de formação social sempre apresentou grande contingente populacional (Mattoso, 2004), verdadeiros conglomerados humanos de diferentes nações, sejam nativos (povos originários), os colonizadores portugueses, estrangeiros europeus, escravizados oriundos do Continente africano de diversos povos. Posteriormente, a população foi ampliada pelos descendentes de africanas/os e as/os que povoavam a cidade da Bahia, dividida entre Cidade Alta e Cidade Baixa (Nunes, 2013)¹⁰⁹.

Atualmente, Salvador é a quarta maior capital da federação, com aproximadamente 2.938.092¹¹⁰. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 80% da população se autodeclara preta e parda¹¹¹, ou seja, maioria afrodescendente. Apesar da população racialmente identificada como negra ser maioria, existe uma desigualdade social e racial latente na cidade, onde a maioria das negras/os vivem nos bairros periféricos com pouca ou nenhuma infraestrutura. Ocupam os piores lugares sociais, os cargos de menor prestígio social e menores salários. Embora nas últimas décadas tenha ocorrido uma ascensão social e econômica de uma pequena parcela da população negra, apesar da implementação das políticas sociais nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016)¹¹², esse dado ainda não foi traduzido em equidade social e racial¹¹³. Ao

¹⁰⁷ Salvador é a quinta capital mais violenta do país, diz estudo. <https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/77963.salvador-e-a-quinta-capital-mais-violenta-do-pais-diz-estudo>.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>

¹⁰⁹ Maiores dados sobre a História da Bahia. Ver: Nunes, Antonietta d'Aguiar. Conhecendo a História da Bahia da Pré-História a 1815.

¹¹⁰ A capital com maior número de habitantes é São Paulo com 12 milhões de habitantes, segundo Rio de Janeiro com 6,5 milhões, terceiro Brasília com 2, 974, 703 habitantes. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/08/salvador-perde-o-posto-de-3-maior-capital-do-pais-para-brasilia-diz-ibge.html>.

¹¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2011/11/salvador-e-capital-mais-negra-do-pais-aponta-ibge.html>.

¹¹² Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,combate-a-pobreza-foi-o-maior-feito-do-pt,10000050641>

circularmos pela cidade, facilmente se percebe, nos espaços de maior prestígio social e econômico, a cor das pessoas que servem e das que são servidas.

No que se refere às questões legais e éticas da presente investigação, o projeto inicial foi submetido a Plataforma Brasil – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)¹¹⁴ em 24 de janeiro de 2020. Depois de analisado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia, foi aprovado em 12 de junho de 2021, parecer consubstanciado com Nº 4.789.686¹¹⁵ (Anexo 7). Ao longo sete meses de análise foram solicitados diversos documentos e alterações na proposta, todas elas foram atendidas de pronto pela pesquisadora desse trabalho.

Com base nas instruções normativas vigentes no país, seguimos os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, também do CNS que dispõe sobre as normas aplicáveis a Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diante dos documentos legais e compromisso com a pesquisa, respeitamos os princípios da autonomia das/os participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Antes das/os sujeitos da pesquisa aceitarem participar, todos os procedimentos éticos foram seguidos, conforme instruções normativas da lei vigente do país, mas também pela consciência, compromisso e postura ética da pesquisadora desse estudo.

3.Objetivos gerais e específicos da pesquisa

As escolhas metodológicas visam atender aos interesses dessa investigação, tendo como *objetivo geral de todo o estudo*: Investigar qual o lugar das relações de gênero e da história das mulheres na formação inicial de professoras/es de história em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil. Para tanto, traçamos os seguintes *objetivos*

¹¹³Disponível em: <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/desigualdades-sociais-na-metropole-de-salvador/>

¹¹⁴Toda a pesquisa científica no Brasil deve ser submetida ao portal da Plataforma Brasil – Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Para mais informações acessar: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acessado em 7 de julho de 2021.

¹¹⁵ O parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia será postado anexo 7.

específicos: primeiro, identificamos políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica, questões relativas às relações de gênero e da equidade entre homens e mulheres. Para atender a esse objetivo mapeamos as políticas de maior impacto na educação nacional no primeiro capítulo, na seção 3 e 3.1. Todavia, investigamos com maior profundidade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), visto serem os currículos escolares referenciados neste documento, assim analisamos suas normatizações sobre as relações de gênero e a história das mulheres. Descobrimos que a BNCC não trabalha com conteúdo diretamente ligados às relações de poder entre mulheres e homens. A composição de palavras: *relações de gênero* não aparecem em todo o texto. Além do mapeamento documental das políticas vigentes, cruzamos essas informações com as respostas das entrevistas e os questionários aplicados, que serão apresentados nas seções seguintes.

Como segundo objetivo, buscamos mapear nos documentos e diretrizes das instituições de ensino superior, indicativos sobre as Relações de Gênero e da História das Mulheres. Dentre eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP), componentes curriculares e os conteúdos constantes nos programas. Para atender a esse objetivo, estudamos os documentos disponibilizados pelas instituições de ensino superior UFBA, UCSAL, UNEB, UNIJORGE, sobretudo a estrutura curricular de cada instituição, e o PPP dos cursos, buscando nesta pesquisa que componentes podem contribuir ao conhecimento específico sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. No capítulo dois desta segunda parte da tese apresentamos os dados coletados.

No terceiro objetivo, buscamos *compreender* o posicionamento de coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes finalistas de história. Para atingir tal objetivo realizamos entrevistas com quatro coordenadoras/es das IES parceiras do projeto, em seguida realizamos a análise dos dados coletados utilizando a análise temática de conteúdo, para sistematização das informações recolhidas em categorias de significado. As informações coletadas foram de extrema relevância para a construção dos questionários destinados aos seguintes grupos: professoras/es das IES dos departamentos em História, e professoras/es da educação básica do componente curricular História e das/os

estudantes finalistas em História. Este encadeamento dos estudos evidencia seu carácter sequencial e a interdependência de procedimentos metodológicos, justificando a nossa opção por um desenho misto de investigação (desenho sequencial exploratório).

Os objetivos específicos que conduziram o trabalho de campo foram os seguintes: *Identificar* se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes finalistas, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea; *Perceber* se professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea; e *Analisar* a importância atribuída às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes concluintes da licenciatura em história de quatro IES brasileiras. Para coletar os dados que atendem aos objetivos traçados, e para complementar a informação recolhida no primeiro estudo (qualitativo), foram elaborados questionários semiestruturados com 43 questões, aplicados no segundo estudo (quantitativo) aos grupos de professoras/es das IES colaboradoras, assim como professoras/es da educação básica e concluintes dos cursos de História.

Com base nos objetivos traçados, apontamos as questões gerais de partida a seguir detalhadas:

- Como as políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica vigente no Brasil se posicionam diante das relações de gênero?
- O projeto político pedagógico e os componentes curriculares da formação de docentes apresentam orientações quanto à equidade nas relações de gênero no ensino da História?
- No âmbito dos componentes curriculares¹¹⁶, são trabalhadas matrizes epistemológicas e conteúdos que contemplam temáticas ligadas às relações de gênero e ao papel das mulheres na História?

¹¹⁶ Os componentes curriculares, antes chamados de matérias e/ou disciplinas. Os currículos estruturam o currículo tanto da educação básica como os cursos de formação profissional (BNCC, 2017; LDB, 1996).

- Qual a análise crítica que coordenadoras/es dos cursos de História de quatro IES brasileiras, fazem sobre a temática das relações de gênero e sobre o papel das mulheres na História?
- Que importância percebem professoras/es formadoras/es e estudantes finalistas e já formados na licenciatura em História sobre o lugar das questões de gênero no currículo que tiveram (na sua formação) e na História ensinada, como profissionais?

No quadro 3 apresentamos o percurso geral das metodologias aliadas aos objetivos específicos e aos problemas formulados.

Quadro 3 - Percurso geral metodológico da pesquisa

Tema/delimitação	Objetivos Específicos	Problema	Metodologia
Investigar qual o lugar das relações de gênero e da história das mulheres na formação inicial de professoras/es de História em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil. O estudo foi realizado entre os anos de 2018 a 2021. Trata-se de um estudo com metodologias mistas. O primeiro estudo envolveu um desenho qualitativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas. O segundo estudo envolveu um desenho quantitativo, com recurso a questionários destinados a	Identificar políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica, questões relativas às relações de gênero e da equidade entre homens e mulheres.	Como as políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica vigente no Brasil se posicionam diante das relações de gênero?	Análise documental das políticas educacionais vigentes. Análise mais profunda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

diferentes subgrupos.			
	<p><i>Mapear</i> nos documentos e diretrizes das instituições de ensino superior, indicativos sobre as relações de gênero e da história das mulheres.</p>	<p>O projeto político pedagógico (PPP) e os componentes curriculares da formação de docentes apresentam orientações quanto à equidade nas relações de gênero no ensino da história? No âmbito dos componentes curriculares, são trabalhadas matrizes epistemológicas e conteúdo que contemplam temáticas ligadas às relações de gênero e o papel das mulheres na história?</p>	<p>Estudo detalhado do PPP e dos componentes curriculares disponibilizados pelas instituições de ensino superior parceiras: UFBA, UCSAL, UNEB, UNIJORGE. Além de analisar os documentos das instituições, foram coletadas informações através de entrevistas com coordenadoras/es e a aplicação do questionário com professoras/es e estudantes.</p>
	<p><i>Compreender</i> o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em História, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes concluintes de história.</p>	<p>Qual a análise crítica que coordenadoras/es dos cursos de história de quatro IES brasileiras, fazem sobre a temática das relações de gênero e sobre o papel das mulheres na história?</p>	<p>Realização de entrevistas com quatro coordenadoras/es das IES parceiras do projeto. Guião semiestruturado com 14 questões abertas, mas com abertura para explorar informações correlatas.</p>
	<p><i>Identificar</i> se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes concluintes, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea;</p>	<p>Que importância percebem professoras/es formadoras/es e estudantes concluintes e já formados na licenciatura em História sobre o lugar das questões de gênero no currículo que tiveram (na sua formação) e na História ensinada, como profissionais?</p>	<p>Aplicação de questionários com 43 questões fechadas e abertas, destinados aos grupos de professoras/es das IES colaboradoras, assim como professoras/es da educação básica e finalistas dos cursos de História</p>
	<p><i>Perceberse</i> professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as</p>		

	desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea e		
	<i>Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na História aprendida, enquanto estudantes, e na História ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes concluintes da licenciatura em História de quatro IES brasileiras</i>		

Considerando as questões de partida e os objetivos apontados, dividimos o trabalho em quatro etapas

Etapa 1 – construção do referencial teórico e metodológico;

Etapa 2 – mapeamento das políticas educativas vigentes do país e uma análise documental mais apurada da BNCC de História do ensino fundamental anos finais;

Etapa 3 – estudos de campo, elaborados de forma sequencial e interdependente;

Etapa 4 – depuração, análise e integração dos dados coletados, para a escrita da tese.

Apesar desta pesquisa ter sido organizada em etapas, vale destacar que muitos procedimentos ocorreram simultaneamente, uma vez que a revisão teórica e documental foi fundamental para as decisões metodológicas e estas dependem umas das outras, tendo em vista dar uma resposta concertada e crível a todas as questões colocadas. Observemos no quadro 3 as etapas da presente investigação.

Quadro 4- Etapas da investigação

ETAPAS	AÇÕES DA INVESTIGAÇÃO
1	Construção do referencial teórico e metodológico;
2	Mapeamento das políticas educativas vigentes do país e uma análise documental mais apurada da BNCC de História;
3	Estudo de campo: recolha de dados da pesquisa qualitativa (realização das entrevistas) e da pesquisa quantitativa (aplicação dos questionários);
4	Apresentação, análise e depuração dos dados coletados, para a escrita da tese.

Os achados da investigação da primeira e da segunda etapa foram apresentados nos capítulos teóricos um e dois, mas continuam a subsidiar a construção e análise dos capítulos seguintes, relativos ao trabalho de campo. Na terceira etapa da pesquisa empírica, realizamos inicialmente a seleção das instituições de ensino superior (IES) como lócus da investigação. A pesquisa de campo foi realizada em quatro IES, como já mencionado, sendo que realizamos a pesquisa em três Universidades e um Centro Universitário que estão sediados em Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil.

Na quarta etapa da pesquisa, apresentamos e analisamos as informações recolhidas tanto no primeiro estudo (qualitativo), como no segundo estudo (quantitativo), detalhados nas secções seguintes.

4. Apresentação da metodologia do estudo 1

O nosso estudo 1, que assumiu uma natureza qualitativa, foi efetivado entre os anos 2019 e 2021. Realizamos as entrevistas com quatro coordenadoras/es do Curso de História das IES parceiras. Das quatro entrevistas realizadas, três foram cumpridas antes da pandemia, presencialmente nas instituições de ensino em que gestoras/es são vinculadas/os, no dia e horário marcados previamente, seguindo os protocolos de pesquisa científica, abordados na secção anterior. A última entrevista foi realizada virtualmente no mês de abril de 2021, pois já estávamos em cenário pandêmico e tínhamos que seguir as orientações de distanciamento social.

No âmbito das ciências humanas e sociais, a pesquisa social qualitativa consiste em responder às questões direcionadas a realidade social, dando voz às pessoas e interpretando os significados dos seus discursos, sem a preocupação de quantificar respostas ou de fazer generalizações de resultados. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa social “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Consideramos nesse estudo que os sujeitos são históricos e reproduzem as práticas sociais a partir da socialização. O recorte da realidade social trabalhada no presente estudo versa sobre o campo da educação, no que se refere à

formação inicial de professoras/es de História. Isto inclui as/os protagonistas envolvidas/os nesse processo, sejam gestoras/es, docentes ou estudantes.

4.1 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos do presente trabalho seguiram as etapas de planejamento, organização, questões éticas e validação do estudo. Destacamos que o processo de elaboração dos capítulos teóricos foi fundamental para qualificar a construção da pesquisa empírica, por garantir maior profundidade nas abordagens temáticas aqui priorizadas, tais como: formação de professoras/es de História; relações de gênero, História das Mulheres e políticas educativas no Brasil.

Nesse primeiro estudo qualitativo realizamos quatro entrevistas com as coordenadoras/es do Curso de História das IES parceiras dessa pesquisa, utilizando como instrumento de recolha de dados um guião de entrevista semiestruturada. Segundo Creswell (2007), existem vantagens e limitações nos procedimentos qualitativos da entrevista pessoal, face a face. Como benefícios, o autor informa que é “útil quando os participantes não podem ser observados diretamente; participantes podem fornecer informações históricas e permite ao pesquisador ‘controlar’ a linha do questionamento” (p. 191). Como limitações, ele indica que a entrevista “fornece informações indiretas filtradas através das visões dos entrevistados; a presença do pesquisador pode enviesar as respostas” (p. 191). Os cuidados com a interpretação e análise dos dados coletados com as entrevistas são fundamentais, até porque não existe pesquisa social neutra, isenta do mundo real, dado que os sujeitos são movidos por ideologias, crenças, valores e podem expressam essas vivências em seus depoimentos ou não (Minayo, 2009).

Antes das entrevistas serem realizadas, passamos por um processo de validação do guião de entrevista, que foi testado com duas pessoas com cargos afins aos das/os coordenadoras/es das 4 IES colaboradoras, visando o aperfeiçoamento da linguagem, a pertinência do conteúdo, identificação de problemas, repetições, equívocos, dentre outros pontos analisados e melhorados.

A validação da investigação qualitativa deve ser encarada com bastante rigor, atendendo ao seu caráter mais interpretativo e à complexidade dos fatores envolvidos na

interação humana. Amado e Vieira (2017) chamam atenção aos critérios de valor da verdade, da aplicabilidade, da consciência e da neutralidade. Todo o percurso deve ser realizado com planejamento, revisão consistente da literatura, ética, segurança, técnica e respeito pelas pessoas participantes.

Depois da fase teste, recebemos contribuições, na forma de críticas e sugestões, das/os colaboradoras/es e indicações de aprimoramento do instrumento por parte das duas orientadoras desta investigação. Logo depois da fase teste foi realizado contato com as/os coordenadoras/es por e-mail e telefone para agendar horário e local mais adequado para aplicação das entrevistas. Considerando que a as entrevistas são técnicas privilegiadas de comunicação, no dia das entrevistas seguimos as considerações práticas de Amado e Ferreira (2017) e Minayo (2009), realizando explicações sobre os objetivos, menção do interesse da pesquisa, vínculo institucional, justificativa da escolha da/o entrevistada/o, termos éticos da pesquisa, garantia do anonimato, colocando-nos sempre à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Logo em seguida, solicitamos assinatura do documento Consentimento Informado Livre e Esclarecido (modelo do consentimento livre e esclarecido adaptado da Universidade do Estado da Bahia, comitê de ética da pesquisa (CEP)¹¹⁷, instituição responsável pela análise e aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil (ver anexo 7). Antes de iniciar a entrevista também solicitamos autorização para gravação, logo em seguida iniciamos as indagações organizadas no guião. Em todas as entrevistas buscamos dar liberdade, demonstração de segurança e credibilidade para obtenção de mais dados.

Depois de realizado todo procedimento metodológico na recolha de dados com as entrevistas, passamos para a segunda etapa de transcrição das gravações. Trata-se de uma etapa muito cuidadosa para garantir que cada palavra emitida pelas pessoas participantes seja transcrita e integrada na interpretação o mais fielmente possível. Na etapa seguinte realizamos uma análise temática de conteúdo, que será apresentada no capítulo dois desta segunda parte da tese.

¹¹⁷ Comitê de Ética da Pesquisa - CEP- UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/comitedeetica/downloads/>.

4.2 Técnica de recolha de dados do estudo 1

Conforme já mencionado, a técnica de recolha de dados escolhida para esse primeiro estudo qualitativo é a entrevista semiestruturada ou semi-diretiva, segundo Amado e Ferreira (2017, p. 209) “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos”. A entrevista é um meio potente de trocas de conhecimentos entre a/o informante e a/o pesquisadora, com possibilidade de planejamento detalhado e ao mesmo tempo com abertura para perceber as necessidades, as influências interpessoais, as emoções envolvidas. Trata-se de uma conversa intencionada com objetivos específicos.

A escolha da entrevista semiestruturada ou semi-diretiva nos permite elaborar um planejamento prévio, com um guião de questões fechadas e abertas, possibilitando liberdade de respostas da/o informante da pesquisa e possível obtenção de mais dados (Amado & Ferreira, 2017; Minayo, 2009). No caso da atual pesquisa, o roteiro de pesquisa aplicado está organizado em blocos, objetivos do bloco, questões orientadoras, perguntas de recurso e de aferição (adaptado de Capistrano, 2010).

4.3 Caracterização das/os participantes no estudo 1

As/Os participantes do estudo qualitativo, que denominamos como grupo A foram quatro coordenadoras/es dos cursos de história das IES parceiras. O instrumento de coleta de dados, como se disse atrás, foi um roteiro de entrevista semiestruturado, construído pela investigadora a partir das leituras teóricas e da pesquisa documental. O guião de entrevista foi organizado por blocos, sendo: Objetivos do bloco, questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição (Capistrano, 2010), detalhados no quadro 4.

Escolhemos as/os coordenadoras/es dos cursos de História como primeiras/os sujeitos/colaboradoras/es da pesquisa, como estratégia metodológica, por serem gestoras/as das licenciaturas, profissionais que fazem a mediação dos interesses da gestão institucional, e assim, detêm as principais informações dos cursos, tanto da equipe docente, da equipe discente, da diretoria, das normas e estrutura institucional, assim como das políticas educativas vigentes a serem implementadas nos cursos.

No quadro a seguir, demonstramos o perfil pessoal das pessoas que contribuíram para esse primeiro estudo, colhemos informações sobre a idade, estado civil, sexo, raça, religião, habilitações/formação específica e tempo no cargo de coordenação. Por questões éticas, para preservar a identidade e a privacidade das pessoas utilizaremos a abreviação Coord.1, Coord.2, Coord. 3 e Coord. 4.

Quadro 5. Perfil das pessoas entrevistadas no estudo 1

Participantes	Coord.1	Coord.2	Coord.3	Coord.4
Idade	49	52	48	Não informado
Estado Civil	Divorciada	Divorciada	Casado	Solteiro
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Raça	Parda, mas socialmente lida como branca	Branca	Branco	Se considera pardo, mas socialmente é lido como branco
Frequenta Religião	Kardecista	Não frequento.	Católico	Não tenho religião.
Habilitações/Formação específica	Licenciada e mestre em História com outras especializações.	Licenciada, Mestre e Doutora em História.	Licenciado e Mestre em História.	Graduação, mestrado e doutorado em História.
Tempo no cargo de Coordenação	Desde 2017	Desde 2019	Desde 2016	Desde 2019

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019-2021).

5 Apresentação da metodologia do estudo 2

O nosso estudo 2 foi uma pesquisa quantitativa, exploratória, não experimental. De acordo com Creswell (2007, p. 161), os métodos quantitativos apresentam “descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população ao estudar uma amostra dela”. Trata-se de uma pesquisa exploratória porque objetiva conhecer de maneira transversal e seguindo diversos tópicos de análise a formação inicial das/os professoras/es de História de Salvador, utilizando como técnica de recolha de dados questionários aplicados ao grupo escolhido. É um estudo de natureza não experimental porque não pretende analisar efeitos de variáveis diretamente manipuladas pela investigadora, mas sim conhecer percepções das pessoas inquiridas e eventualmente estabelecer relações entre variáveis.

O questionário que serviu de instrumento para recolha de dados neste estudo quantitativo foi elaborado a partir da fundamentação teórica e documental, mas também a partir da análise de conteúdo temática das entrevistas realizadas no primeiro estudo qualitativo.

5.1 Procedimentos

O presente estudo, caracterizado como estudo quantitativo, foi realizado nos anos de 2019 à 2021. A recolha de dados se deu pela aplicação de questionários às/aos colaboradoras/es da pesquisa. Os itens do questionário foram elaborados com base nas análises da literatura apresentada nos capítulos um e dois (parte teórica da tese), no mapeamento das políticas educativas vigentes, e nos dados coletados com as entrevistas no primeiro estudo. Além disso, foi também de grande importância a experiência da pesquisadora como docente da educação superior há dez anos. Considerando os aprendizados nas etapas anteriores foi possível planejar e conduzir a segunda parte da pesquisa de campo, detalhada a seguir.

O estudo quantitativo envolveu os grupos que denominamos como B e C. O grupo B corresponde a professoras/es que trabalham nos cursos de História das instituições parceiras superiores. O grupo C são estudantes finalistas do curso de história, e pessoas licenciadas e graduadas/os em História que atuam profissionalmente em Salvador, dentre outras cidades. Observamos que incluímos no grupo c profissionais licenciadas/os em História nesta pesquisa assim que a pandemia se instaurou no início de 2020. Esse novo cenário de crise sanitária obrigou as instituições de ensino a realizar as aulas em ambiente remoto, com a implantação dessa nova metodologia de trabalho, tivemos dificuldades em acessar as/os estudantes concluintes dos cursos, desse modo, optamos por ampliar nossas/os colaboradoras/es e aplicar os questionários a profissionais que são licenciadas/os em História que trabalham ou não na educação básica, seja na rede pública ou privada.

Com a situação de pandemia, os questionários foram enviados por e-mail via *Google Forms*, evitando contatos físicos. O processo de envio se deu em parceria com as/os coordenadoras/es dos Cursos de História, as/os referidas/os gestoras/es colaboraram remetendo o guião para o corpo docente e para as/os discentes concluintes. Mesmo com

todo o apoio das coordenações, recebemos poucos questionários da equipe docente. Além do envio por parte das coordenações, encaminhamos mensagens diretamente aos e-mails institucionais da equipe docente das instituições públicas, uma vez que os endereços eletrônicos ficam disponibilizados nos sites. Dos 48 (quarenta e oito) e-mails enviados receberam retorno de 16 (dezesesseis) docentes. No caso das/os professoras/res licenciadas/os que atuam ou não na educação básica, dentre outras instituições, obtivemos retorno de 66 (sessenta e seis), número que consideramos relevante diante de um cenário de incertezas e dificuldades na comunicação. Vale destacar que esse último grupo foi mais acessível pela rede de contatos da pesquisadora, sendo que foram solicitadas/os a responder o questionário colegas de graduação, colegas de trabalho, ex-alunas/os licenciadas/os, colegas que são gestoras/es escolares, dentre outros que foram acionados e colaboraram com a referida pesquisa.

5.2 Caracterização das/os participantes do estudo 2

Conforme descrito, as/os participantes dessa pesquisa fazem parte de dois grupos, sendo o grupo b professoras/es que lecionam nas licenciaturas em História e formam as/os futuras/os docentes dessa área de conhecimento. No grupo c temos as/os professoras/es já licenciadas/os em História e estudantes finalistas. Os demais dados coletados relativos à caracterização sociodemográfica dos grupos B e C serão apresentados no capítulo 3 desta segunda parte da tese.

5.3 Técnica de recolha de dados do estudo 2

O questionário, como técnica de recolha de dados, tem vantagens e desvantagens, como qualquer outra estratégia de investigação. De acordo com Marconi e Lakatos (1986) as vantagens são: economizar tempo, pois não é necessário deslocamento; atinge ao mesmo tempo o maior número de pessoas; permite obter respostas mais céleres e mais concisas; por conta do anonimato, possibilita maior liberdade e segurança a/ao colaboradora/r; tratando-se de um instrumento de autor resposta e se estiver disponível em papel ou online, as/os sujeitos tem mais tempo para responder na hora que lhes for mais adequada. Como desvantagens, as autoras supracitadas apontam que apenas uma pequena porcentagem

retorna, muitas perguntas não são respondidas, por conta da ausência da pesquisadora no momento em que o sujeito está respondendo, e muitas questões podem ser mal compreendidas. Às vezes, no conjunto geral das questões, uma indagação ou incompreensão do que é perguntado pode influenciar as respostas seguintes. Pode ocorrer a devolução tardia do questionário e esse problema pode comprometer o cronograma da investigação. Nesse tipo de pesquisa é exigido um universo de sujeitos mais homogêneos, o que muitas vezes ao realizarmos a análise e interpretação dos dados de um conjunto limitado de pessoas.

O quadro 6 apresenta a estrutura das seções temáticas respeitadas no questionário. Estas foram baseadas nos objetivos gerais e específicos, na literatura estudada, nas leis, normas e políticas educacionais vigentes, assim como dos dados recolhidos nas entrevistas no primeiro estudo qualitativo. A estrutura do questionário era semelhante para os grupos b e c, com exceção da parte inicial, relativa a dados de caracterização sociodemográfica. O questionário aplicado teve como principais objetivos:

- Perceber se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes concluintes, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea;
- Identificar se as professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea.
- Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes e já licenciadas/os, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes concluintes e formadas/os em história de quatro IES brasileiras.

Quadro 6: Estrutura temática do questionário aplicado aos sujeitos dos grupos b e c (estudo 2).

SEÇÕES	BLOCO TEMÁTICO.	OBJETIVOS	BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS
	QUESTIONÁRIO APLICADO AO: GRUPO B) PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO		QUESTIONÁRIO APLICADO GRUPO C) ESTUDANTES CONCLUINTE EM HISTÓRIA E PESSOAS	

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

	SUPERIOR EM HISTÓRIA.		LICENCIADAS EM HISTÓRIA.	
1	Consentimento livre e esclarecido (TCL).	Informar sobre o TCL, os objetivos da pesquisa e questões éticas.	Consentimento livre e esclarecido (TCL)	Informar sobre o TCL, os objetivos da pesquisa e questões éticas.
2	Informes gerais com explicação sobretudo da escala de Likert;	Informar sobre o tipo de resposta apresentada	Informes gerais com explicação sobretudo da escala de Likert;	Informar sobre o tipo de resposta apresentada
3	Perfil e caracterização social	Colher informações sobre faixa etária, filiação religiosa, raça, sexo.	Perfil e caracterização social	Colher informações sobre faixa etária, filiação religiosa, raça, sexo.
4	Experiência profissional na educação superior	Levantar informações sobre a experiência profissional.	Experiência profissional na educação básica	Levantar informações sobre a experiência profissional.
5	Formação inicial em História	Conhecer o processo formativo quanto ao acesso a História das Mulheres e das relações de gênero.	Formação acadêmica inicial	Conhecer o processo formativo quanto ao acesso a História das Mulheres e das relações de gênero.
6	Políticas educativas e conteúdos curriculares	Perceber o nível de conhecimento das/os sujeitos da pesquisa sobre políticas educativas e os conteúdos curriculares e se esses documentos legitimam a História das mulheres e das relações de gênero.	Políticas educativas e conteúdos curriculares	Perceber o nível de conhecimento das/os sujeitos da pesquisa sobre políticas educativas e os conteúdos curriculares e se esses documentos legitimam a História das mulheres e das relações de gênero.
7	Práticas pedagógicas	Conhecer as práticas pedagógicas quanto a metodologias que incluem a História das mulheres e das relações de gênero.	Práticas pedagógicas	Conhecer as práticas pedagógicas quanto a metodologias que incluem a História das mulheres e das relações de gênero.
8	Avaliação do questionário com quatro questões abertas	Identificar a nível de entendimento do instrumento de coleta de dados e observar quais temas/abordagens faltaram incluir.	Avaliação do questionário com quatro questões abertas	Identificar a nível de entendimento do instrumento de coleta de dados e observar quais temas/abordagens faltaram incluir.

Observemos que as secções temáticas aplicadas são as mesmas, o que muda apenas são as questões da parte quatro, pois nos interessa conhecer o processo formativo das/os docentes em História, na perspectiva da/o professora/r e da experiência do sujeito em

formação ou já licenciada/o. A triangulação das informações nos ajudou a responder as questões de partida desse estudo.

Como o questionário foi enviado por e-mail, não tínhamos a chance de explicar os detalhes da pesquisa, por isso buscamos ser detalhistas e disponibilizar à pessoa participante todas as informações necessárias. Por esse motivo, na primeira seção consta o termo Consentimento Livre e Esclarecido - TCL do guião. Este foi submetido e aprovado pelo comitê de ética, descreve os objetivos do estudo, as questões éticas asseguradas, a pessoa responsável, a instituição de ensino vinculada e contatos (ver apêndice 2).

Dividimos o questionário em seções temáticas para facilitar a organização do roteiro, considerando toda pesquisa prévia na seguinte ordem: Consentimento livre e Esclarecido (TCL); Informes gerais com explicação sobretudo da do tipo de resposta permitida (escala de *Likert*, em cinco pontos); Perfil e caracterização social; Experiência profissional na educação superior; Formação inicial em História; Políticas educativas e conteúdos curriculares; Práticas pedagógicas; Avaliação do questionário com quatro questões abertas.

Questões para avaliação do questionário, adaptadas a partir de George, Pinilla, Abboud, Shea e Rand (2013):

1. Sentiu dificuldade em compreender alguma destas afirmações/perguntas? Quais? Porquê?
2. Na sua opinião, alguma das afirmações/perguntas é irrelevante ou inadequada atendendo ao contexto e experiência dos/as participantes? Quais? Por quê?
3. Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais não? Por quê?
4. Há alguma afirmação/pergunta que pense que deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados por este conjunto de perguntas? Qual?

A última seção com as questões abertas foi de extrema relevância para conhecer as potencialidades do instrumento e as fragilidades do estudo, pois as pessoas informantes apontaram o que faltou no roteiro e que o poderia ter sido abordado com maior profundidade.

Refira-se que a versão inicial do questionário foi revista pelas orientadoras desta pesquisa, bem como por colegas da investigadora, que contribuíram para a clareza das

questões e para tornarem o instrumento o mais coerente e fiável possível, atendendo aos objetivos do estudo 2.

Conclusão

O presente capítulo apresentou a concepção, planejamento e caracterização metodológica dos estudos desencadeados. Justificamos a escolha metodológica de métodos mistos para a pesquisa empírica. Trata-se de uma investigação de estratégia sequencial exploratória, com estudo qualitativo na primeira etapa, estudo quantitativo na segunda etapa, com prevalência da análise qualitativa dos dados recolhidos.

Apresentamos o enquadramento em termos geográficos, legais e éticos, situando o lócus da pesquisa. Destacamos o processo de validação dos estudos, demonstrando a sua base teórica, as questões éticas seguidas em todo percurso e o trabalho de construção e refinamento dos instrumentos de recolha de dados aplicados.

Apontamos nesse capítulo os objetivos gerais e específicos da pesquisa de campo, incluímos o quadro metodológico, e fizemos o alinhamento da organização dos dois estudos. Com efeito, descrevemos o planejamento e execução de todas as etapas percorridas para a elaboração do estudo 1 e do estudo 2.

Apresentamos o planejamento e aplicação do estudo 1, primeira parte da pesquisa empírica como investigação social qualitativa. Nesta secção descrevemos o processo metodológico, os procedimentos seguidos, apresentamos as/os participantes do estudo, destacamos a construção do instrumento de recolha de dados, as questões éticas respeitadas, além de destacarmos a relevância da revisão de literatura estudada, dos documentos e das políticas educacionais vigentes.

Vale mencionar que a experiência da pesquisadora como professora da educação superior contribuiu para elaboração do roteiro de entrevista, mas, sobretudo, os aprendizados com as referências bibliográficas em metodologia científica, assim como a análise de teses apresentadas em universidades portuguesas e brasileiras, além das valiosas considerações das orientadoras desse trabalho.

Na secção de apresentação do estudo 2, descrevemos o desenho da pesquisa quantitativa, exploratória, não experimental que desenvolvemos. Apontamos todo processo

metodológico, os procedimentos seguidos, a indicação das pessoas participantes, e o processo de construção dos instrumentos de recolha de dados, que assumiram a forma de questionários online. Assinalamos o processo de validação e ajustes na versão inicial do instrumento. Destacamos a ética seguida nas etapas da pesquisa empírica como marcas fundamentais para credibilidade e seriedade da investigação do campo científico (Vieira & Amado, 2017).

Os capítulos dois e três da segunda parte da pesquisa empírica, apresentados a seguir, descrevem os resultados dos dois estudos. No capítulo dois apresentamos a análise de conteúdo temática do estudo qualitativo, resultado das entrevistas com as/os coordenadoras/es do ensino de História das IES parceiras de Salvador, Bahia. No capítulo três, apresentamos a análise dos dados do estudo quantitativo, que foram recolhidos com os questionários aplicados as/os professoras/es dos cursos de História, a estudantes finalistas e professoras/es da educação básica que atuam em Salvador e cidades circunvizinhas. Por fim, realizamos uma integração dos dados, com vista à interpretação e delineamento das principais conclusões.

CAPÍTULO II - OUVINDO AS/OS COORDENADORAS/ES DO CURSO DE HISTÓRIA– APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOESTUDO 1

Introdução

O presente capítulo objetiva apresentar e analisar os dados recolhidos no primeiro estudo qualitativo, resultado das entrevistas com as/os coordenadoras/es do curso de História de Salvador, capital da Bahia. Iniciamos esta secção com as considerações sobre a análise de conteúdo temática, apresentamos nosso entendimento sobre o conjunto de técnicas seguidas para encontrarmos nossas categorias, subcategorias e indicadores para depuração das informações cedidas pelas pessoas participantes desta investigação.

Na segunda secção apresentamos a matriz elaborada, descrita detalhadamente no quadro 9, onde expusemos as categorias, subcategorias e indicadores presentes na matriz de análise de conteúdo. Nesse tópico também incluímos um quadro constando informações sobre as/os participantes, dia e tempo das entrevistas e dimensão das transcrições.

Na terceira secção apresentamos a análise e interpretação da informação resultante das entrevistas, subdivididas pelas categorias e subcategorias, sendo a primeira categoria: concepção sobre as relações de gênero e como subcategorias diferenças sociais entre mulheres e homens; Papéis sociais entre mulheres e homens e conceito de gênero para si. Como segunda categoria encontramos: legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das Licenciaturas em História das Instituições de Ensino. E como subcategorias: Projeto Político Pedagógico (PPP); Componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero; Normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres; Realização de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero; e Inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora/r de História.

Na penúltima secção apresentamos uma reflexão em torno dos dados recolhidos, e por fim, a conclusão do capítulo.

1. Considerações sobre a análise de conteúdo

No presente estudo aplicamos a técnica de análise de conteúdo para depuração dos dados recolhidos, buscamos fazer inferências com base nas entrevistas realizadas com quatro coordenadoras/es do Curso de História, sobretudo por que procuramos analisar com maior profundidade qual o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar a História das Mulheres e das questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes de história.

A análise de conteúdo é avaliada como uma das mais difundidas técnicas de pesquisa nas ciências humanas e sociais, e tem sido debate recorrente por parte de diversas/os investigadoras/es. As muitas publicações na área apresentam múltiplos procedimentos de investigação qualitativa e provêm probabilidade gerais dos procedimentos de análise de conteúdo. Diversos artigos ou capítulos de manuais abarcam ensinamentos detalhados para elucidar acerca da técnica de análise de conteúdo, esclarecendo o passo a passo os procedimentos a explorar, conforme apontam Amado, Costa e Crusoé (2017), Bardin (1979).

O presente estudo analisa uma variedade de informações sobre os temas-chave da investigação, que visam interpretar dimensões complexas da realidade concreta, por isso necessitamos de procedimentos técnicos que nos permitam sistematizar os dados coletados com maior profundidade e que possibilitem a triangulação da informação, para fins de validação das conclusões obtidas. Segundo Bardin (1979, p. 42):

A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permeia a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens).

A análise de conteúdo inclui princípios de organização sistemática da informação para apresentação de dados recolhidos, principalmente através de técnicas de pesquisa social qualitativa, como: entrevistas individuais ou de grupo, e/ou grupos focais; análise de documentos; anotações; diários; observação participante e não-participante; e dados

audiovisuais. Krippendorff (1990, p. 28) aponta que trata-se de "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para seu contexto".

Para Amado, Costa e Crusóe (2017, p. 303), não basta recolher as informações, mas é "preciso saber analisá-las e interpretá-las, não sendo possível fazer uma coisa sem a outra", por isso é fundamental utilizar técnicas que possam garantir o maior aproveitamento dos dados recolhidos ao longo da pesquisa, usando modelos e técnicas que garantam fidelidade das informações recolhidas e integridade científica das conclusões.

Conforme os autores citados anteriormente, um dos aspectos mais relevantes da análise de conteúdo é a utilização de procedimentos metodológicos exigentes e objetivos na reprodução das informações apresentadas pelas/os participantes (nas entrevistas), permitindo o processo de codificação, classificação e reconfiguração do discurso, mantendo a compreensão do sentido original. Neste trabalho de análise percorrem-se várias fases e a explicitação delas imprime o rigor necessário a esta etapa da investigação. Segundo Amado, Costa e Crusóe (2017), a/o pesquisadora/r deve indagar-se sobre qual a modalidade de interpretação deseja realizar:

- a) Estudo estrutural – análise de ocorrências;
- b) Estudo diferencial – regularidade de associação de objetos;
- c) Estudo funcional – análise de ocorrências (idêntico ao estudo estrutural) com a produção do discurso provocada pelo investigador.

Independente de qual seja a modalidade da investigação, os autores mencionados (2017, p. 311) destacam as fases do processo de análise de conteúdo. Os passos seguidos de categorização e codificação podem ser idênticos, mas há sempre alguma flexibilidade na gestão das seguintes etapas:

- 1) Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- 2) Explicitação de um quadro de referência teórico;
- 3) Constituição de um corpus documental;
- 4) Leituras atentas e ativas;
- 5) Formulação de hipóteses ou conjeturas;
- 6) Codificação / categorização.

Quanto às fases preliminares na análise de conteúdo apontadas pelos autores, nesta pesquisa apresentamos seus passos no capítulo um desta segunda parte do trabalho. As matrizes elaboradas com a apresentação e interpretação da informação serão descritas na seção seguinte.

Em relação ao processo de elaboração das categorias que fizemos no presente estudo, consideramos ter usado um tipo de procedimento misto porque usamos categorias deduzidas a partir dos referenciais teóricos e dos temas do guião de entrevista e categorias que foram emergindo das respostas obtidas, sendo a proposta final resultante da junção de ambas as opções (Amado, Costa e Crusoé, 2017)¹¹⁸. Diversos procedimentos contribuíram para a construção do *corpus* dessa investigação, como a revisão da literatura, das políticas educativas vigentes, das estatísticas que revelam as desigualdades entre mulheres e homens, assim como as violências sofridas pelas mulheres dentro e fora dos seus lares¹¹⁹. Além disso, vale destacar a experiência da pesquisadora na prática docente, especialmente na formação de professoras/es em diversos cursos em Salvador e outras cidades da Bahia¹²⁰. E ainda por ser mulher, e vivenciar as violências cotidianas numa sociedade machista, sexista, misógina, classista e racista¹²¹. Todo esse percurso pessoal, social e profissional, aliado ao itinerário formativo acadêmico contribuíram para uma melhor identificação das categorias, subcategorias e indicadores.

Na secção seguinte apresentaremos as matrizes com a análise de conteúdo que a informação recolhida durante as entrevistas nos permitiu elaborar, tendo por base os objetivos de investigação de que partimos.

¹¹⁸ Na fase preliminar à categorização a/o pesquisadora/r deve fazer as escolhas quanto a opção pelo tipo de procedimento: fechado, aberto ou misto. "No caso do procedimento fechado, opta-se por um sistema de categorias prévio a *priori*, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida; no segundo caso - procedimento aberto a opção metodológica é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinada ao *background* teórico do investigador." (Amado, Costa e Crusoé, 2017, pp. 315-316).

¹¹⁹ A construção do enquadramento teórico e mapeamento dos documentos que consideramos mais importantes das políticas educacionais no Brasil estão apresentados nos capítulos um e dois (parte teórica), etapa fundamental para o nosso amadurecimento dessa investigação.

¹²⁰ Desde 2011 trabalho como docente em Instituições de Ensino Superior, em cursos de formação de professoras/es, com experiência nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Biologia e Letras. Sempre ministrando componentes curriculares no âmbito das Ciências Humanas e Sociais como Educação e Direitos Humanos, Metodologia do Ensino de História, História da Educação, Aspectos Socioantropológicos da Educação, Educação das Relações Étnico Raciais, Diversidade Cultural, Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, de entre outros.

¹²¹ As violências de raça, classe e gênero que são abordadas nessa investigação atingem diretamente a pesquisadora desse trabalho, trata-se das experiências de uma mulher preta com origem social nas camadas populares da sociedade, um lugar social ainda muito perverso com marcas profundas da vida precária, ter passado pela dura experiência da fome à violência doméstica e familiar, cicatrizes profundas que têm sido tratadas nas lutas cotidianas pela justiça social e equidade entre mulheres e homens, negras/os e brancas/os, pobres e ricos. Desejamos que todas as formas de discriminação e de exclusão social sejam enfrentadas com seriedade no Brasil e no mundo.

2. Apresentação da matriz de análise de conteúdo elaborada

Conforme oportunamente já mencionado, esse primeiro estudo empírico utilizou técnicas de investigação qualitativa em formato de entrevistas. O guião aplicado nos permitiu identificar as ocorrências e experiências profissionais, pesquisando como coordenadoras/es dos cursos de História de Salvador se posicionam diante da História das Mulheres e das relações de gênero. Observamos que não é uma finalidade da pesquisa qualitativa realizar generalizações a respeito das descobertas para uma população em geral, pois o estudo é restrito a um pequeno grupo de coordenadoras/es, mediados por um cenário específico.

Na presente investigação, as gravações foram escutadas em diversos momentos, por forma a nos assegurarmos que o escrito a ser usado na análise de conteúdo era o mais semelhante possível ao que ouvimos na situação de entrevista. Nas diversas audições e leituras foi nossa preocupação averiguar se tinham sido suprimidas todas as informações que poderiam identificar as/os participantes. Assim, os nomes foram substituídos por abreviações alfanuméricas da palavra coordenadora/e e números, resultando em Coord1, Coord2, Coord3, Coord4, numa ordem completamente aleatória. Escolhemos o artigo A antes das abreviações alfanuméricas para nos referir as pessoas entrevistadas. Na tabela 7 estão resumidos os dados atinentes às pessoas participantes, ao dia da entrevista e à duração, e ainda à extensão das transcrições.

A maioria das pessoas entrevistadas sinalizaram que por conta das muitas demandas de trabalho não dispõem de muito tempo para responder as nossas perguntas, por isso tivemos que ser o mais objetivas possível, visando garantir recolher as informações necessárias.

Quadro 7: Descrição da situação das entrevistas do estudo 1: participantes, dia e tempo das entrevistas e dimensão das transcrições.

Participantes	Coord.1	Coord.2	Coord.3	Coord.4
Dia da entrevista	17/09/2019	18/03/2021	24/07/2019	17/09/2019
Tempo em minutos	16:04	10:35	15:35	26:05
Número de páginas	7	3	6	11

Logo após as transcrições e leituras atentas passamos a fase desafiadora e complicada da pesquisa que é o processo de categorização das informações coletadas. Apesar do trabalho demasiado nesta etapa, ressaltamos que todo o percurso de revisão da literatura, e a experiência da pesquisadora como professora e pesquisadora colaboraram para encontrar os "termos-chave que indicam a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito" (Vala, 19). Nesse sentido Amado, Costa e Crusoé (2017) apontam que a primeira finalidade da análise de conteúdo é "o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias chave veiculadas pela documentação em análise" (p. 313). No quadro 8 apresentamos de maneira sistematizada as categorias, subcategorias e indicadores encontrados.

O processo de categorização, demonstrado no quadro 8, nos levou a encontrar duas categorias de análise, desdobradas em oito subcategorias e seus indicadores correspondentes.

Quadro 8: Categorias, subcategorias e indicadores presentes na matriz de análise de conteúdo das entrevistas a coordenadores/as de IES

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Concepção sobre as relações de gênero	Diferenças sociais entre mulheres e homens	Expressão de opiniões sobre as diferenças sociais entre mulheres e homens
	Papéis sociais de mulheres e de homens	Percepções sobre os papéis sociais que mulheres e homens devem exercer
	Conceito de gênero	Como cada pessoa /entrevistada conceitua gênero
Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior.	Projeto Político Pedagógico (PPP).	Conhecimento sobre o PPP do Curso.
	Componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero	Existe ou não componente curricular específico de História ou relações de gênero na formação das/os professoras/es de História.
	Normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres.	Apontar a existência de normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres.
	Eventos acadêmicos sobre a História das mulheres e das relações de gênero.	Identificar se as instituições promovem eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero.
	Análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e	Percepções sobre a inclusão de uma análise crítica sobre as

	homens na formação da/o professora/r de História.	relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora de História.
--	---	--

Passamos a interpretar os resultados, seguindo a ordem das categorias e subcategorias expostas na matriz e ilustrando as nossas interpretações com excertos das entrevistas.

3. Análise e interpretação da informação resultante das entrevistas

Neste momento apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos com as entrevistas concedidas pelos sujeitos colaboradoras/es. De modo consequente, desejamos ser fiéis às narrativas das/os participantes, preferindo apresentar e resumir esses relatos, de modo a serem amparados por referimentos diretos das/os coordenadoras/es entrevistadas/os, colocando em proeminência os temas em discussão de todo processo de investigação. Inclusive aceitaremos naturalmente a crítica de que outros temas que poderiam ter sido abordados, outras categorias e subcategorias poderiam ter sido criadas, mas a nosso ver, foram as indagações do guião da entrevista que nos conduziram no sentido dos resultados que agora apresentamos. Mais do que relatar os resultados, pretendemos relatar as descobertas, amparadas em esclarecimentos delineados de cada fenômeno, apelando para à revisão da literatura científica apresentada na primeira parte desta pesquisa e, naturalmente, aproveitando as palavras em discurso direto das/os participantes, para ilustrar as nossas interpretações.

3.1 Concepção sobre as relações de gênero

A primeira categoria diz respeito a concepção sobre as relações de gênero que as/os coordenadoras/es do Curso de História possuem, tema central da nossa investigação. O levantamento das categorias nos levou as subcategorias e indicadores descritos no quadro 9. Escolhemos apresentar as informações coletadas em seções a partir das categorias com ênfase nas subcategorias, pois acreditamos que dessa maneira os dados ficam mais organizados para apreciação da/o leitora/r.

Quadro 9 - Subcategorias da categoria "Concepção sobre as relações de gênero".

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Concepção sobre as Relações de gênero	Diferenças sociais entre mulheres e homens	Expressão de opiniões sobre as diferenças sociais entre mulheres e homens
	Papéis sociais de mulheres e de homens	Percepções sobre os papéis sociais que mulheres e homens devem exercer
	Conceito de gênero	Como cada pessoa entrevistada conceitua gênero

3.1.1 Diferenças sociais entre mulheres e homens

Considerando o contexto social das diferenças sociais entre mulheres e homens na sociedade brasileira, buscamos saber como as/os participantes da pesquisa se manifestam sobre essas desigualdades. Percebemos que todas/os concordam que as desigualdades são constatadas na realidade e que atingem as mulheres de todas as camadas sociais.

Vale ressaltar que as/os sujeitos entrevistadas/os possuem pós-graduação, cargos de gestão, tiveram oportunidades acadêmicas e científicas de tratar sobre o referido tema em algum momento da vida. Acreditamos que, por essa razão, em alguns momentos as pessoas colaboradoras apresentam respostas que refletem as constatações no campo teórico e empírico que temos realizado nessa investigação.

Quando inquiridos/as sobre a existência das diferenças sociais entre mulheres e homens, todas/os foram unânimes em afirmar que as disparidades existem. Todavia, para maior desdobramento da temática solicitamos que indicassem como percebem as diferenças sociais entre mulheres e homens na realidade, e foi mencionado que:

Percebo nas relações, de um modo geral; na forma como os homens eles se dirigem à mulher, de uma forma não respeitosa, pejorativa. Os muitos eventos de casos que a gente tem visto, diariamente, de violência praticada contra a mulher; no nosso entorno, de um modo geral. (Coord1).

Em todos os espaços sociais. Desde a vida doméstica, até o mundo do trabalho. (Coord2).

Na sociedade, existe né? Continuamos machistas, né? Continuamos com essa herança patriarcal firme e forte, apesar de ter avançado muito, mas ainda continua. A gente vê aí em todos os indicadores sociais de empregabilidade, de salário. (Coord3).

Às vezes não são percebidas ou são percebidas parcialmente. Nas situações em que elas são percebidas eu identifico formas naturalizadas de pensar essas diferenças. Então, por exemplo, ainda há no senso comum uma

maneira de ligar a maneira de falar, um comportamento, papéis sociais, performance ao biológico. Há uma naturalização. (Coord4).

A Coord1 e o Coord2 chamam atenção para as desigualdades entre mulheres e homens no cotidiano, em todos os espaços sociais, na forma como os homens se dirigem às mulheres de forma pejorativa, não respeitosa, e as práticas de violência doméstica e no mundo do trabalho. A Coord1 aproveita para relatar como trabalha esse conhecimento na sala de aula, demonstrando uma preocupação em deixar registrado no início da entrevista que trabalha esses conhecimentos na prática pedagógica informando que:

Porque, assim, eu trabalho com a demonização da mulher e o impacto disso na violência contra a mulher nos dias atuais. Então eu faço um trabalho de tentar historicizar em que momento a mulher passa a ser vista como um ser inferior e, portanto, passível de condenação. Então eu faço um resgate histórico disso, dou palestras e ai eu tento entender por que essa violência contra a mulher é crescente. Mesmo depois da Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher cresceu bastante e tem crescido assustadoramente. Então as relações de gênero estão muito gritantes, ainda mais que gênero, hoje, é bem amplo (Coord1).

ACoord3 aponta para a “herança patriarcal firme e forte”, e vai além justificando que os indicadores sociais de empregabilidade, de salário podem descortinar as desigualdades. Revela o conhecimento dos dados estatísticos que apresentam as diferenças sociais de gênero no mercado de trabalho.

ACoord4 destaca o processo de "naturalização" de como as diferenças "não são percebidas ou parcialmente percebidas". O contexto apontado pela participante da pesquisa coaduna com as reflexões de Louro (2014), quando ressalta a maneira como somos educadas/os a naturalizar os comportamentos cotidianos que deveriam causar espanto e indignação, todavia esses mesmos padrões de conduta são naturalizados e tolerados por parcelas significativas da população.

Os dados analisados sobre a existência das desigualdades sociais entre os sexos nos levam à subcategoria seguinte, que trata dos papéis sociais desempenhados por mulheres e por homens, através da qual buscamos conhecer o que pensam as/os participantes sobre essa questão.

3.1.2 Papéis sociais de mulheres e de homens

Considerando a subcategoria papéis sociais de mulheres e de homens, buscamos identificar o que as/os participantes da pesquisa percebem sobre lugares sociais reservados as mulheres e aos homens. Quando questionadas/os todas/os afirmam enfaticamente que não deveria existir, mas que existe:

Em minha opinião não deveriam existir, mas existem (Coord1).
Para mim não existe. (Coord2).

Observamos que a Coord1 e o Coord2 foram sucintas/os na resposta, sem muitos desdobramentos, mas enfatizam que não acreditam na divisão de papéis sociais, mas que essas relações existem no cotidiano nas práticas sociais.

OCoord3 desenvolveu sua resposta sobre o tema, destacando que apesar de constatar historicamente as diferenças, acredita que estamos "evoluindo", afirmando também que as mulheres têm lutado para ocupar os espaços determinados por sexo:

Historicamente, (...) sempre existiu, né? Mas, hoje, isso cada vez mais tá evoluindo, graças à Deus, para uma equidade. Mas, dentro da pergunta anterior, ainda existe um pouco essa, digamos, determinação, do que pode ser de homem, de mulher. Mas as mulheres estão na luta e quebrando isso, né? (Coord3).

A Coord3 continua enfatizando a competência que as mulheres têm assumido nos espaços laborais que antes eram ocupados apenas por homens e inclusive destaca as rupturas de mulheres que tem maior vantagem nas seleções por serem mais centradas:

Porque ainda não foi rompido totalmente, né? Eu acho que as mulheres que tem assumido papéis que, tradicionalmente, sempre foram masculinos estão exercendo isso com muita competência, com muita tranquilidade e, em muitas situações, acho que melhor até do que os homens. Com mais eficiência do que os homens. Tem comprovado isso, né? É tanto que a gente ler, né? Em artigos, programas de entrevista que algumas empresas já têm preferido contratar mulheres a homens. Até para quadro de comandos mesmo, porque as mulheres acham que são mais centradas, mais organizadas, tem um perfil mais dentro disso. Ainda tem alguma coisa ainda na mulher que eu acho que o homem não tem, eu já li isso, eu não me lembro, em revistas, não sei dizer a bibliografia, mas que tem empresas, grandes empresas no Brasil que já estão preferindo contratar, para cargos executivos, mulheres a homens. Ou seja, uma inversão, não é? Positiva, no sentido de reconhecimento que quebra todo esse machismo, não é? De que a mulher é inferior, tinha que ficar em casa, cuidando do marido, da prole. (Coord3)

A Coord4, enfatiza que em sua opinião não existe "papel rigidamente masculino ou que deveria ser ou que seja rigidamente feminino", mas na organização social constatamos as diferenciações. Observemos seu apontamento:

Pra mim não. Quer dizer, existem porque as pessoas pautam sua forma de organização, seu cotidiano, suas relações sociais, os espaços simbólicos ou não a partir de diferenciações, mas pessoalmente, no meu ponto de vista histórico não há um papel rigidamente masculino ou que deveria ser ou que seja rigidamente feminino. (Coord4).

As respostas das pessoas participantes da pesquisa refletem o que a literatura estudada expõe sobre a estrutura patriarcal sexista ao determinar historicamente os papéis sociais de mulheres e homens na organização da sociedade (Beauvoir, 1949; Louro, 2014).

3.1.3 Conceito de gênero

Buscamos considerar na terceira subcategoria como cada sujeito entrevistado/a conceitua gênero, categoria chave da nossa investigação.

Para a Coord1, o conceito de gênero é "fluido", "seria a identificação", deveria ser revisto porque está "categorizado" e por isso "engessado".

Gênero seria uma identificação que nós temos, mas eu acho que isso é tão fluido, sabe? Essas conceituações, eu acho que a gente precisa rever. Gênero, eu acho que até a própria classificação de gênero precisa ser revista, porque é uma categorização e como tudo na vida que é categorizado eu acho que acaba se engessando com o tempo, então eu acho que até isso a gente precisa rever. (Coord1).

Para a Coord2, o conceito de gênero se "construído socialmente, o gênero está diretamente ligado às relações sociais e se baseia nas diferenças impostas socialmente aos indivíduos, tendo como referência seu sexo biológico. Do meu ponto de vista, é uma forma de dar significado à relação de poder entre os sexos". (Coord2).

O Coord3 afirma: "acho que gênero está ligado muito a identidade, né? Mas do que a questão física e biológica, acho que está ligado também a questão da identidade. De como cada um, cada gênero se vê, se assume, se coloca na sociedade". (Coord3).

O Coord4 fez questão de demonstrar seus conhecimentos acadêmicos sobre as relações de gênero, parece-nos que o único com esse amplo conhecimento sobre as relações

de gênero, até porque além de gestor acadêmico leciona um componente curricular eletivo que trata de Gênero, Poder e Instituições na Península Ibérica.

Então pra mim não há consenso, mas eu tenho, digamos assim, mesmo pensando em questões epistemológicas, em questões teóricas e conceituais, eu tenho pensado em alguns paradigmas metodológicos. Para mim o gênero é muito mais do que uma mera noção precisa e menos ainda um conceito fechado. Eu acho que eu sigo a linha de pensar o gênero como uma categoria, não escancarada, mas aberta e que tem alguns pressupostos. A ideia entre aquilo que a gente chama de anatomia, biológico, endocrinológica. Essa dimensão que a gente chama de biologia não é capaz de explicar tudo aquilo que a gente chama de gênero ou comportamentos baseados no gênero. Então, pra mim, há uma descontinuidade ou uma continuidade muito convencional entre o que é sexo, o que é sexo por construção e o que é gênero. A partir disso eu penso gênero não a partir de perspectivas naturais essenciais, mesmo que a gente tenha que estudar, identificar e desconstruir essencializações e naturalizações, esse é o primeiro elemento. E o segundo elemento é que não dá pra pesar no gênero de forma isolada, então por isso que eu penso mais numa questão mais metodológica, de uma mudança de perspectiva paradigmática em termos metodológicos, porque eu acho que é preciso pensar a transversalidade do gênero, no sentido etimológico mesmo, como aquilo que vai além de determinadas categorias. Então o gênero vai além dele mesmo e de outras categorias e ele pode atravessar e ser atravessado por marcadores sociais. (Coord4)

A Coord4 vai além do conceito de relações de gênero e aponta os marcadores sociais de diferenças que atravessam as relações humanas interseccionados por raça, classe, gênero e identidades sexuais, e continua aprofundando seus conhecimentos.

Eu acho que a interseccionalidade é um elemento importante, mas é preciso também que a gente veja como é que ele se move nisso, os pesos que o gênero tem. Se ele é determinante, se ele suplementa, complementa, é sutil; é fundamental, mas não aparece ou não tem nenhuma relevância. Do ponto de vista da assimetria, das hierarquizações. (...) Então a gente não pode estilizar e domesticar o gênero. Então, além da transversalidade, que peso tem? E aí, não tem jeito, você precisa ver a historicidade do gênero, além da sua relação com outros marcadores e, por último, não dá pra deixar de lado a questão das identidades: de gênero, identidades sexuais e não achar que efetivamente o gênero se encerra na sexualidade. Não dá pra pensar que o gênero só se manifesta na maneira como a gente vive, experimenta, codifica ou representa significativamente prazeres e desejos e é algo significativo, que varia ao longo do tempo, mas que pode se conectar ou não com determinados tipos de identidade de gênero. Então eu acho que nosso desafio é: o que sexualidades, historicamente constituídas, têm a ver com as identidades de gênero múltiplas ou não? Então meu

entendimento é que ele é muito mais metodológico do que teórico, conceitual e epistemológico. Mas é claro que tem algum tipo de... Existe uma meia epistemologia feminista embutida, existe uma teoria embutida, mas eu penso mais no procedimento nos últimos tempos. (Coord4).

Finalizada a seção de apresentação dos dados recolhidos com a primeira categoria, passaremos para a segunda categoria, mantendo a organização detalhada pelas subcategorias.

3.2 Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior.

A segunda categoria analisada apresenta cinco subcategorias que serão apresentadas em seções a seguir, privilegiando as falas das/os sujeitas entrevistadas/os. Nesta investigação é relevante perceber se os conhecimentos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero estão sendo incluídas no currículo oficial das instituições de ensino superior que formam docentes em História.

No quadro 10 apresentamos as subcategorias da categoria: legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das Licenciaturas em História das instituições de ensino superior.

Quadro 10- Subcategorias da categoria "Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior".

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior.	Projeto Político Pedagógico (PPP).	Conhecimento sobre o PPP do Curso.
	Componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero	Existe ou não componente curricular específico de História ou relações de gênero na formação das/os professoras/es de História.
	Normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres.	Apontar existência de normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres.
	Realização de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero.	Identificar se as instituições promovem eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero.

	Inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora/r de História.	Manifestação sobre a inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora/r de História.
--	---	--

3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

A primeira subcategoria diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), documento de extrema relevância para condução das estratégias pedagógicas das instituições de ensino. É no PPP que são traçados os objetivos e todas as diretrizes do itinerário formativo do curso. Considerando a importância do PPP para a construção dos currículos e itinerários formativos das/os professoras/es de História, acreditamos ser relevante saber das/os nossas/os participantes se conhecem o projeto político pedagógico das instituições em que trabalham, e se há algum direcionamento sobre as relações de gênero e a História das Mulheres neste documento, que é a principal referência institucional.

A Coord1 afirma que não sabe se o documento trata da temática "Você me pegou agora, eu não sei te falar se nos nossos projetos, se em algum dos nossos projetos tem algum, especificamente trabalhando com isso. Não saberia te informar". (Coord1).

A Coord2 aponta que "Sim" conhece. E completa "Temas sobre gênero, raça, racismo, etc. são propostos nas mais diversas áreas do conhecimento que fazem parte do currículo do curso de História do DCH I. Embora não exista um componente curricular específico para se discutir questões de gênero, existem, nos planos de curso, de diversos componentes curriculares, propostas de discussões sobre gênero".

A Coord3 também informa que conhece "Sim", mas ao mesmo tempo informa que não há "um parágrafo específico do texto" tratando do tema, destaca que "Em cada ementa, de cada disciplina, isso está presente. Não existe assim, digamos, um parágrafo específico do texto, mas isso já está diluído nas próprias ementas das disciplinas da matriz curricular do curso, com esse olhar, com essa preocupação de que a gente vá contemplando essa necessidade". Observamos a contradição na fala deste participante, pois confirma que o PPP possui essa informação, mas ao mesmo tempo destaca que não está escrito em nenhum

"parágrafo". Inferimos a partir desta informação que não há obrigatoriedade no tratamento do tema principal dessa investigação no PPP da instituição.

No que se refere ao PPP, a Coord4 fez a seguinte observação: "Olha, se eu penso num currículo nesse sentido, por exemplo, tem pessoas que atuam na pós-graduação de História no departamento, a professora flor¹²² é um exemplo: é coordenadora de um dos nossos departamentos que tratam desse tema, "(...) é professora daqui também da graduação e da pós graduação, então o que ela tem de lá ela traz pra cá. Existem disciplinas na pós-graduação, no departamento de História, voltadas pra gênero. Eu tenho, por exemplo, "O que é gênero no mundo ibérico medieval". A participante informa que existe um componente específico eletivo na estrutura curricular "Gênero no Mundo Ibérico". Destaca que uma determinada professora trabalha tais conhecimentos em sala de aula, porque realiza esse tipo de pesquisa em outro departamento e partilha no departamento de História. A participante não menciona se está previsto no PPP tal obrigatoriedade, nem ficou claro se conhece o projeto político pedagógico da instituição que leciona.

3.2.2 Componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero

O questionamento sobre a existência de componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero na estrutura curricular, permitiu observar a percepção das/os participantes sobre a própria discussão de gênero.

A Coord1 informa que não tem um componente curricular obrigatório, e não concorda que tenha, mas destaca que "A gente tem uma disciplina de Cidadania, Direitos Humanos e Cidadania, nessa disciplina a gente trabalha a questão do respeito aos gêneros, dos direitos das pessoas". Destaca ainda,

Existem disciplinas que a gente trabalha de formação, de um modo geral, que não trazem essa discriminação, essa discrepância, essa polaridade entre homens e mulheres, então ainda que a gente não tenha uma disciplina específica para tratar do assunto, as disciplinas, de um modo geral, elas não têm um viés de polarização. Então acaba tendo um contributo, indireto talvez, para que essa polarização não exista, já que as disciplinas têm um viés extremamente, digamos assim, de aceitabilidade para os gêneros de um modo geral. (Coord1).

¹²² Nome fictício, para manter em sigilo a identidade das pessoas citadas.

Apesar da Coord1 identificar as desigualdades sociais entre mulheres e homens na História e nas relações sociais cotidianas, a participante tem um olhar diferente sobre a inclusão oficial do componente curricular História das Mulheres e das relações de gênero. Em sua análise ter um componente específico daria um "viés de polarização". E continua:

Não precisa discutir isso, tá no discurso dos professores. A gente tem professores que trabalham gênero, que tem pesquisa. A gente, na verdade, tem dois professores hoje que está trabalhando gênero, professora Rosa, professor Cravo¹²³. Então não é uma discussão que a gente precise travar ou, pelo menos, não especificamente nas disciplinas. As vezes a coordenação é obrigada a ser chamada para alguma situação pontual, mas isso não é a cultura do curso, a cultura do curso não é de polarização, de fazer disciplinas para os azulinhos e disciplinas para as rosinhas. (Coord1).

A Coord1 acredita não ser necessário ter componente específico para evitar "disciplinas para os azulinhos e disciplinas para as rosinhas", reforçando a ideia dos possíveis problemas que teria com a implantação desses componentes. Afirma que os conteúdos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero "(...) tá no discurso dos professores", depois volta e aponta dois docentes em específico que tem pesquisa na área. A referida participante enfatiza como trabalha a História das Mulheres diluída nos conteúdos,

Entendi, mas eu acho que isso acaba caindo no debate, em algumas disciplinas, por exemplo, quando trabalha movimentos sociais, aí a gente trabalha a participação feminina, as mulheres nos movimentos sociais. Quando a gente trabalha a formação dos estados nacionais, por exemplo, pode parecer que não tem nada a ver, mas quando você trabalha a formação de estados nacionais você vai trabalhar todas as revoluções, por exemplo, revolução na América, aí você vai falar da participação feminina nessas revoluções; os nossos professores procuram puxar isso, entende? Não só a participação dos grandes vultos, que isso não nos interessa porque a história é vista de baixo, então o que é que a gente tá procurando? A gente tá procurando a invisibilidade, principalmente a gente tenta trazer à tona a invisibilidade, a gente tem essa coisa muito presente aqui entre nós, os professores. A gente tenta trazer visibilidade para esses sujeitos que estão subalternos.

Eu acho que isso depende muito, por exemplo, você vai trabalhar África, você pode trabalhar as candaces; eu, por exemplo, to trabalhando a disciplina Memória e Patrimônio, não tem nada a ver, né? Memória e Patrimônio, mas semana passada eu tava travando uma discussão com os meninos sobre a representação da República, a Marianne. Essa mulher, representando a República, essa mãe que aparece, representando a

¹²³ Nomes de flores fictícios para garantir o sigilo das identidades citadas pelas/os coordenadoras/es.

República... Eu fiz essa discussão com os meninos na semana passada, então assim, depende muito da vibe, né? Do professor, mas assim, eu sei que a Girassol¹²⁴ discute, eu sei que o Jorge discute, eu sei que eu discuto sempre que eu posso, quando eu falo de República em Roma também, eu faço a discussão sobre a família romana, sobre o papel de algumas mulheres em Roma, enfim, não vou dizer para você que isso é algo que a gente faça o tempo inteiro. Eu não saberia dizer, por exemplo, eu acho que Clicia que trabalha todas as disciplinas de África também fala sobre isso, mas eu já não posso falar sobre a professora que fala de Bahia, entende? Se ela faz isso, esse trabalho. Disciplinas específicas de mulher, a gente não tem, de gênero não. (Coord1)

Observamos nas falas da Coord1 o desejo de demonstrar o quanto a equipe docente está engajada em ensinar a História das Mulheres e das relações de gênero, apresentando vários conteúdos programáticos, mas logo em seguida destaca que depende mesmo é do docente. tal como afirmou: "Eu fiz essa discussão com os meninos na semana passada, então assim, depende muito da vibe, né? Do professor, mas assim, eu sei que a Girassol discute, eu sei que o Cravo discute, eu sei que eu discuto sempre que eu posso, quando eu falo de República em Roma também".

A Coord2 informa que "Não temos um componente curricular específico para gênero ou História das Mulheres". Assim como a Coord1, acredita que "(...) essa temática está presente nos componentes curriculares em diversas áreas. Só para citar alguns exemplos, na área de teoria muito se discute acerca da História das Mulheres; em História da América a temática de gênero e história é bastante debatida com leituras e discussões sobre a participação das mulheres nas lutas de independência".

A Coord3 informa que "Não. Específica não tem". A participante acredita que esses temas estão "diluídos nas disciplinas". Afirma que:

Na História do Brasil, tem ali a participação das mulheres; na cultura afro-brasileira, tá ali a participação das mulheres. De uma forma significativa e buscando quebrar aquela hegemonia masculina e como toda uma revisão da historiografia, né? De dar voz aos excluídos, aqueles que não tinham voz, a historiografia positivista, né? E as mulheres estavam nesse contexto, as mulheres, as crianças, os negros. Então isso tá diluído dentro da proposta de cada ementa de cada disciplina, isso tá sendo colocado, agora, especificamente não. (Coord3)

¹²⁴ Nomes de flores fictícios para garantir o sigilo das identidades citadas pelas/os coordenadoras/es.

Todavia, embora a participante informe que não ter um componente específico no curso de História da instituição, ela expressou que "acha importante ter", sinalizando a possibilidade de inserir na matriz curricular:

Acho importante. Não tem, mas é uma coisa a se pensar, de inserir, né? Até como uma disciplina, se no momento não for possível encaixar ela na matriz obrigatória, optativa de repente. Mas que os alunos visualizem ali que existe essa disciplina, seu conteúdo, sua ementa, sua bibliografia e que eles possam cursar. Sim, além da disciplina específica. Eu acho que a importância é de estar trazendo uma contribuição, no conteúdo, da contribuição, da participação das mulheres na construção da História do Brasil e que por conta da via tradicional na História ser muito positivista ser feita e ter sido escrita por homens e para os homens, essa história ficou nessa perspectiva de que só os homens fizeram as realizações, foram os heróis. Então fica aí uma lacuna, um vazio a se conhecer. Seria até com esse objetivo, né? De trazer toda essa participação e construção das mulheres no processo histórico da História do Brasil, da Bahia, acho que seria um preenchimento. Quer dizer, somos homens e mulheres, os homens fizeram tudo sozinho? Não fizeram. (Coord3)

A Coord4 informa que a IES não possui um componente específico, mas tem uma disciplina "optativa de História". Das IES pesquisadas em Salvador é a única que possui pelo menos um componente direcionado, mesmo que optativo. Relata como trabalha a História das Mulheres nos componentes, por que além de gestão do curso também leciona outras matérias no Curso de História:

Por exemplo, nas disciplinas obrigatórias, tenho feito isso, por exemplo, a gente não trabalha com China, Ásia e Oriente Médio, infelizmente ainda não dá pra incluir toda África, por exemplo. Mas eu incluo a Europa Ocidental, Península Ibérica e alguma coisa da História das Mulheres na sociedade medieval, então acabo envolvendo nas obrigatórias essa pauta. (Coord4)

A participante mencionada anteriormente reconhece que trabalhar esses conteúdos depende de cada docente: "É, não é uma norma. Mas depende, o professor Girasol, que ensina História da África, ele não tem formação em gênero, mas ele inclui frequentemente as questões de gênero. Entendeu? Por exemplo, ele estava fazendo os pontos de pautas dele de aula e vários pontos de aulas das disciplinas têm lá questões de gênero. Entende?" E, continua: "Mas isso tem a ver com o processo mesmo de incorporação da visibilidade desses ramos de disciplinas ligadas diretamente às questões de gênero, mas da importância mesmo das pessoas admitirem isso, não dá pra escapar". (Coord4)

Para a Coord4 o componente História das Mulheres deveria ser obrigatória, não como é atualmente optativa, "Acho que tinha que ter uma obrigatória, sem dúvida. De modo que force o departamento a permanentemente se preocupar com a formação e aperfeiçoamento dos professores na área. Eu acho".

Contrário às demais coordenadoras/es, a Coord4 tece a seguinte observação: "Não acredito nisso aí não, de que os temas estão diluídos. Acho que tem que ter uma disciplina obrigatória, esse é meu interesse, mas ainda não consegui fazer. Espero que, como chefe do departamento, eu consiga. Sim, eu acho. Para além da optativa". Esta gestora sinaliza que não sabe como implantar no currículo obrigatório um componente História das Mulheres, mas demonstra interesse nessa inclusão:

Como fazer isso eu não sei, mas as coisas estão mudando. Por exemplo, tem professores que saíram pós doutores, retornaram com disciplinas sobre Estados Unidos, não havia em nosso comitê obrigatório sobre China, sobre gênero... Mas é preciso que as pessoas também, dentro do quadro de professores, a gente contemple. Não pode ser assim "vamos fazer", tem que ter gente para permanentemente oferecer ou pelo menos um semestre sim, um semestre não. (Coord4).

A Coord4 mostrou interesse em incluir um componente obrigatório sobre a História das Mulheres, mas segundo a participante depende do professor "oferecer ou pelo menos um semestre sim, um semestre não". Os relatos das pessoas entrevistadas nos revela mais uma vez que tudo depende da vontade do corpo docente e não de diretrizes oficiais da instituição.

3.2.3 Normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres.

Em relação a existência de normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres, as pessoas participantes foram revelam que não existem ou que desconhecem essas informações. Nas palavras da Coord1: "Não"; da Coord2: "Desconheço"; da Coord3: "Não, especificamente assim, nesse sentido, não"; da Coord4: "Infelizmente não".

A Coord4 foi a única pessoa que fez um desdobramento sobre a questão, destacando que "É uma recomendação nossa e a gente sempre discute, mas acaba sendo uma iniciativa muito pessoal". Nesse contexto a participante aponta que,

"Eu acho que isso ajudaria, mas não garante. Ajudaria porque você permite que uma deliberação legislativa pra que as pessoas possam aplicar suas demandas "olha, tem uma normativa, o que é que você vai fazer?" Mas isso não garante, porque depende da formação das pessoas também. Aqui tem gente que faz, por exemplo, História antiga. O pessoal que trabalha História antiga, ela inclui questões de gênero. Ele acaba não fazendo, como ocorre.

De acordo com as/os participantes não existem normas e orientações institucionais para garantir equidade entre mulheres e homens na instituição e nem para incluir a História das Mulheres e das relações de gênero nos componentes curriculares.

3.2.4 Realização de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero.

Os eventos acadêmicos são importantes oportunidades para divulgação de conhecimentos e informações das descobertas científicas. Quando perguntadas/os se o curso de História que coordenam realiza eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, as/os gestoras/es apontam aspectos diversos e muito pontuais.

A Coord1 informa que realiza no dia 8 de março, de forma isolada, e relata a última ação:

Sim, já. Sempre, no dia da mulher, no dia 8 de março, a gente faz alguma coisa. A gente teve, no ano passado, por exemplo, a presença de uma prisioneira, de uma detenta aqui. Que foi trazida pela professora Lírio, porque a professora trabalha no complexo penitenciário e aí ela trouxe, ela veio escoltada, com a diretora da penitenciária e tudo, pra fazer o relato de vida dela para os alunos, foi muito bom. Ela tá presa, acho que pegou trinta anos, por assassinato, ocultação de cadáver, tráfico, um monte de coisa. Mas ela veio trazer o relato de vida dela, foi muito bom. (Coord1)

Ao informar que realiza eventos acadêmicos anualmente sobre a História das Mulheres quando da sua celebração internacional, a Coord1 reforça a ideia de trabalhar a temática apenas de forma pontual.

A Coord2 informa que: "Não promove". A participante foi sucinta na resposta, deixando evidente que a gestão não realiza eventos com a temática História das Mulheres nem relações de gênero. Já a Coord3 destaca que:

Nós fazemos aquele ciclo de palestras, convidamos mestres e doutores que vem apresentar suas pesquisas. Uma vez por mês, o ano todo, durante o semestre. Ciclo de palestras e debates com mestres e doutores. Onde nós convidamos um mestre e um doutor que vem falar para os alunos da sua pesquisa, da sua dissertação de mestrado, da sua tese de doutorado e ai a gente vem sempre tentando contemplar essas questões de gênero, da história das mulheres, como também da escravidão, dos negros. (Coord3)

A Coord3 relata sobre a realização do "Ciclo de Palestras", que são eventos mensais que ocorrem no Curso de História com variados temas, inclusive "as questões de gênero, da História das Mulheres", mas não informou quantos são ou se foram dedicados a promover o conhecimento sobre a História das Mulheres e das Relações de gênero.

A Coord4 demonstrou iniciativa na realização de eventos acadêmicos sobre o tema e nos informa que: "A Universidade apóia, mas não é ela quem faz. Sejam palestras, conferências, seminários. Por exemplo, nós temos um seminário que é bianual SEHPOLIS. Esse aqui é o quinto SEHPOLIS, desde o quinto SEHPOLIS tem uma mesa de gênero". E continua detalhando seu engajamento na organização do Seminário,

A gente sempre inclui, desde o quinto SEHPOLIS, uma mesa de gênero. Então, por exemplo, na mesa gênero esse ano, que é o sexto, vai ter a Joana, a Magali Engel...

Tem um que, infelizmente, não consegui reeditar, nós fizemos esse aqui, o Primeiro Seminário de Pesquisa, Gênero e História. Que foi em outubro de 2016 e era pra ser de dois em dois anos, era pra o seguinte ser em 2018, não consegui por falta de tempo. E aí a gente fez essa publicação: Estudo de Gênero, História e Transversalidade. (Coord4)

Das/os participantes desta pesquisa, a Coord4 evidenciou que já realizou eventos específicos sobre o tema, mas insinuou a não continuidade "por falta de tempo". Ficou evidente a dificuldade de realização do evento de maneira constante no calendário institucional.

3.2.5 Inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora de História.

No que se refere a inclusão de uma análise crítica sobre as relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora/r de história, perguntamos às/aos participantes se na opinião delas é relevante incluir essa discussão. A Coord1 destaca: "Com certeza. Eu acho que ainda é transversal demais, eu acho que tem que ser específica". Diferentemente do que havia informado se deveria ter uma disciplina específica sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, nesse momento A Coord1 defende e enfatiza "Acho que sim. Sim, tem que ter".

A Coord2 informa que: "Quando possível o professor deve ser discutir em um componente específico. No entanto, não se deve deixar essa discussão em uma caixinha específica. Sou favorável que a temática possa aparecer nas diversas áreas do conhecimento".

A Coord3 destaca com ênfase a relevância de refletir e problematizar as relações de poder entre homens e mulheres:

Sim, sim. Se não fosse isso, eu acho que seria melhor fechar o curso de História, né? Seria um curso de História acrítico, um curso de História que estaria reproduzindo valores e formas de passar o conhecimento que já estão ultrapassadas. Eu acho que um curso de História tem que ser problematizador e buscar desenvolver o senso crítico nos alunos e trazer essas temáticas novas da historiografia. A História das Mulheres, essas relações de poder precisam ser discutidas e aí é o que eu lhe disse, nas disciplinas os professores estão o tempo todo sempre buscando levantar essa reflexão e problematização dessas relações de poder, de homens e mulheres e aí buscando e vendo a história como um processo. Que tudo isso vem do machismo, que vem da sociedade patriarcal que vai chegar no século 20 e 21 com essa realidade que está sendo tão difícil de desconstruir, a passos de tartaruga. (Coord3)

A Coord4 informa que "É fundamental, em todos os níveis de formação. Da graduação à pós-graduação. Eu acho que é isso que vai modificar nosso Ensino Fundamental e Médio". A análise desta participante chama a atenção para um ponto relevante para esta pesquisa: a formação qualificada das/os futuras/os professoras/es de História refletirá em sua atuação na educação básica, dessa forma, o ensino da História precisa provocar às/aos

estudantes na problematização das manifestações culturais, suas permanências e rupturas, seja a nível local como global.

4. Reflexão dos dados recolhidos

Chegamos no momento da análise das categorias e subcategorias. Importa-nos neste ponto realizar as reflexões das informações recolhidas. Temos ciência de que as/os participantes de uma pesquisa nem sempre declaram a verdade e em muitos momentos podem fazer afirmações que a pesquisadora e/ou pesquisador deseja escutar. Compete à investigadora e/ao investigador analisar o que as pessoas informam, contudo vale considerar como as pessoas colaboradoras organizam as suas respostas e como destacam os temas em debate, por meio de sentimentos manifestados, tom e transmissão da informação não verbal.

Destacamos o fato de a investigadora ter a mesma formação acadêmica (licenciada em História) das/os participantes, e certamente esse aspecto pode ter influenciado no andamento da entrevista e conseqüentemente das respostas compartilhadas.

A análise e reflexão da primeira categoria, Concepção sobre as relações de gênero, voltada a compreensão da percepção individual sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens, identificou que foi unânime entre os/ as participantes o entendimento da existência destas desigualdades. Neste sentido, as/os participantes codificados como Coord1 e Coord2 chamam atenção para as desigualdades entre mulheres e homens no cotidiano, em todos os espaços sociais, na forma como os homens se referem às mulheres de forma pejorativa, não respeitosa, as práticas de violência doméstica e no mundo do trabalho. Já a participante Coord3 aponta para a “herança patriarcal firme e forte” e vai além justificando que os indicadores sociais de empregabilidade, de salário que podem descortinar as desigualdades.

A participante Coord4 destaca o processo de "naturalização" das diferenças ao ponto de que "não são percebidas ou parcialmente percebidas", essa percepção da participante reflete a análise da autora Louro (2014) sobre a constatação de como somos educadas/os a naturalizar práticas de desigualdades sociais e de violências contra as mulheres

Compreendemos das falas das/os entrevistadas/os a percepção da continuidade histórica das diferenças sociais entre mulheres e homens, desde o tratamento cotidiano até ao mercado de trabalho, atrelada a continuidade histórica a uma cultura machista, em que os homens são estruturados como superiores às mulheres, e elas por sua vez são estruturadas a submeter-se a essa relação de obediência. Todavia, essas relações são conflituosas, porque as pessoas pensam, sentem e agem em algum momento quando tem os seus direitos humanos violados¹²⁵ passam a se defender, criam estratégias para sair do ciclo de opressões ou discriminações, individualmente ou em coletivos, mesmo que o tormento perdure por muitos anos. Daí a relevância das/os professoras/es de História ensinarem como na História da humanidade as relações de poder foram construídas, como as identidades e papéis sociais foram forjados pelos sujeitos em outros tempos históricos, mas também apontar como as estruturas moldam as instituições sociais organizando valores, normas sociais, comportamentos manifestados na cultura. (Pinsky, 2013).

No que se refere a discriminação contra as mulheres, a CEDAW desde (1979) aponta seu significado como,

(...) a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher independentemente de seu estado civil com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos: político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (CEDAW, 1979).

Nesse sentido, ficou evidenciado pelas pessoas entrevistadas e pelos dados estatísticos (IBGE, 2019; OXFAM, 2021; Fórum Nacional de Segurança Pública, 2021) as desvantagens e violências sofridas por parcela significativa das mulheres brasileiras, apesar das conquistas e das lutas individuais e coletivas.

Com base nas leis vigentes e na literatura pesquisada, dentre elas Butler (2019), Hollanda (2019), Lerner (2019), as diferenças sociais entre mulheres e homens são

¹²⁵ Considerando aqui a violação dos Direitos das Mulheres garantidos nos acordos internacionais assinados pelo Estado brasileiro, membro signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), dentre elas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDH, 1948), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979), Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra A Mulher - "Convenção de Belém do Pará" (1994). Há também compromissos legais internamente aprovados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, das Leis de Combate a violência doméstica e familiar, Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. Lei de Femicídio, (13.104/2015), dentre outras.

identificadas nas relações reproduzidas historicamente pelas instituições. Trata-se de uma construção social histórica baseada num modelo de sociedade patriarcal fundamentada na hierarquização pelo sexo biológico, em que os homens brancos ocupam os espaços de maior prestígio social e detém o comando político e econômico.

As participantes também concordam que os papéis sociais não deveriam existir, como vimos anteriormente. A Coord3 fez questão de apontar que apesar das permanentes desigualdades, as mulheres têm conseguido romper essas distâncias, nas suas palavras" A literatura estudada de fato aponta para uma sociedade patriarcal (e.g., Lerner, 2019; Saffiot, 2004) estruturada nas relações de classe, raça, gênero, sexualidade (e.g., Carneiro, 2019; Davis, 2016; Sueli, 2019). Os dados da pesquisa apontam que as participantes entendem que as mulheres ainda são julgadas de maneira pejorativa por serem do sexo feminino, pela classe social, origem, por serem pessoas negras, pela identidade de gênero, pela orientação sexual, dentre outros marcadores sociais de diferenças.

Quanto às conquistas das mulheres apontadas pela Coord3, as informações revelam que as mulheres recebem salários menores que os homens. Segundo o IBGE (2019), a diferença salarial pode chegar em média a 30%, muitas vezes ocupando mesmo cargo¹²⁶. Vale destacar a tripla e quádrupla jornada de trabalho extra para as mulheres que dedicam tempo para cuidar da família e das filhas/os. Os dados evidenciam que elas ainda têm dificuldades para serem promovidas a cargos de liderança política¹²⁷. Das violações dos direitos das mulheres, saltam aos olhos a situação ainda vivenciada por mulheres que ainda são perseguidas, torturadas, estupradas e até assassinadas por companheiros e ex-companheiros no Brasil. Com a pandemia houve um aumento de quase 20%, segundo Agência Brasil (2020)¹²⁸. Em plena crise sanitária, o Brasil registrou 1.339 feminicídios até junho de 2021. Em virtude do cenário pandêmico as mulheres ainda tiveram que ficar isoladas com seus agressores e ou assassinos dentro e casa.

¹²⁶ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho#:~:text=Em%202019%2C%20as%20mulheres%20receberam,9%25%20do%20rendimento%20dos%20homens.>

¹²⁷ Disponível: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/machismo-divisao-desigual-de-responsabilidades-e-pessao-do-sistema-politico-ainda-afastam-mulheres-das-eleicoes>

¹²⁸ Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/violencia-contra-mulheres-cresce-em-20-das-cidades-durante-pandemia>

Quanto ao entendimento dos/as participantes sobre o conceito de gênero, todas/os concordam que se trata de uma construção das identidades sociais produzidas historicamente. Mas chama-se a atenção para alguns depoimentos. A Coord1 acredita que o conceito de gênero é "fluído", "seria a identificação", deveria ser revisto porque está "categorizado" e por isso "engessado". Essa mesma participante afirma que existem as desigualdades sociais entre mulheres e homens. A participante informa não concorda com as desigualdades de gênero, mas é uma realidade. Todavia, discorda que deva ser incluído um componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero na estrutura curricular do itinerário formativo das/os licenciadas/os em História. Explica que daria um "viés de polarização" e que poderia criar debates entre "azulzinhos e rosinhas". Ficou demonstrado o receio da participante em criar nas aulas de História debates extremos, preferindo trabalhar numa possível neutralidade política e acadêmica, mostrando a participação das mulheres na História nos componentes "diluído" nos componentes. Essa mesma participante nos informou que realiza evento acadêmico sobre a História das Mulheres no dia 8 de março, dia Internacional das Mulheres, como ação pontual.

A Coord4 demonstra profundidade teórica e engajamento político com a categoria gênero, e nos concedeu quase meia hora de entrevista, rendendo onze páginas de transcrição com muitas informações. Diferente da Coord1 que acha a categoria gênero "engessada". A Coord4 fez questão de apontar que o estudo das relações de gênero é interseccionados de classe, raça, gênero, identidades sexuais como marcadores sociais de diferenças na nossa sociedade, marcada por preconceitos e discriminações.

Os depoimentos da Coord2, Coord3 e Coord4 coadunam com o conceito de relações de gênero como construção histórica e cultural que revela as relações de poder em cada tempo histórico e num determinado espaço geográfico, conforme abordado pelas autoras que discutem o feminismo e as relações de gênero, como destaca as autoras Rosemberg (2013), Saffioti (2004) e Soihet (2013).

Fica evidente na literatura estudada e nas falas das participantes que durante a formação do Estado brasileiro os comportamentos e normas estavam ligados a cultura patriarcal que reproduziam seus valores (e ainda reproduz, em muitos casos) por meio da educação formal e não formal, das instituições religiosas, do sistema político e jurídico, das

corporações. Nesse contexto ficam demarcados os lugares sociais das mulheres e dos homens.

No que se refere à análise da segunda categoria: legitimação das discussões de gênero e da História das Mulheres no currículo das licenciaturas em História das instituições de ensino superior, as falas dos/as participantes revelam que não há uma política educacional que obrigue o ensino da História das Mulheres e que trabalhe a questão das relações de gênero no itinerário formativo das/os professoras/es de História.

A elaboração do PPP deve envolver a comunidade escolar no caso das instituições da educação básica e da comunidade acadêmica, no caso das instituições de ensino superior (IES). Trata-se da construção da identidade institucional e da apresentação detalhada do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lopes (2010), está organizada em missão, clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, plano de ação. Vale destacar que existem variadas possibilidades de organização das informações do referido documento, desde que a proposta pedagógica seja construída coletivamente e siga as políticas educacionais vigentes. Sobre o PPP Lopes (2010) afirma que:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (sem número).

Quando perguntadas/os sobre se no PPP consta o estudo da História das Mulheres e das relações de gênero, a Coord1 afirma que não sabe afirmar se o documento trata das temáticas abordados nesse estudo. ACoord2 afirma de maneira convicta "Sim", conhece o PPP, mas não possui um componente curricular específico, mas existe propostas. A Coord3 informa que conhece o PPP institucional, que o tema está "diluído nas disciplinas", mas ao mesmo tempo informa que não há "um parágrafo específico do texto" tratando do tema. A Coord4 não informou que conhece, mas destacou a importância de incluir essa temática nos documentos oficiais.

Apesar do PPP ser um documento diretriz no itinerário formativo profissional, existem coordenadoras/es, docentes e outras/os trabalhadoras/es das IES que não conhecem as diretrizes do curso de que fazem parte. Normalmente quando somos contratadas/os para lecionar numa instituição de ensino, são apresentados os componentes curriculares que serão trabalhados, as ementas, objetivos, competências, regras do processo avaliativo, mas dificilmente se recebe uma cópia do projeto político pedagógico¹²⁹. Para muitas instituições trata-se apenas de um documento a ser entregue ao Ministério da Educação como mera formalidade.

No que se refere a existência do componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero na estrutura curricular na formação das/os professoras/es de História, das quatro IES, nenhuma possui um componente obrigatório sobre a História das Mulheres. Das IES pesquisadas apenas uma possui um componente eletivo intitulado "Gênero, Poder e Instituições na Península Ibérica", todavia, disciplina eletiva não é obrigatória na estrutura curricular e depende da disponibilidade da/o docente para ser ofertada. As/Os Coordenadoras/es preocupadas/os com a essa lacuna passaram a deixar claro que existem componentes que tratam do tema.

A Coord1 informa que não tem um componente curricular obrigatório sobre a História das mulheres e das relações de gênero, e não concorda que tenha, além de acreditar não ser necessário ter um componente em específico, as/os outros participantes afirmam não existir um componente específico sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, mas concordam com a possibilidade de ser incluída como obrigatória com a condição de também ser trabalhada em outros componentes.

As participantes Coord1, Coord2 e Coord3 acreditam que os temas são "diluídos" nas disciplinas, mas o Coord4 discorda. Entretanto, todas/os concordam que por não serem componentes obrigatórios, a sua inclusão nos currículos depende do conhecimento e engajamento da/o docente com a História das Mulheres e das relações de gênero.

No que se refere aos estudos feministas e dos movimentos sociais de mulheres nas últimas décadas foram produzidos uma diversidade de conhecimentos, pesquisas e

¹²⁹ A pesquisadora da presente investigação já trabalhou em sete instituições de ensino, duas na educação básica e cinco na educação superior (instituições públicas e privadas) e nunca recebeu o PPP no momento da contratação, antes de realizar o planejamento das aulas. Dessas experiências profissionais, apenas uma das instituições fez parte da equipe de atualização do PPP.

militâncias nesse campo que tem se espalhado nas universidades, mas também da atuação política de mulheres, individualmente e em coletivos. Todavia, nos documentos consultados como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais¹³⁰, bem como os PPP das instituições, não identificamos a obrigatoriedade legal para ensinar a História das Mulheres, nem mesmo apresentar as desigualdades históricas entre mulheres e homens. Essa constatação demonstra que tais conhecimentos só serão trabalhados se coordenadoras/es e corpo docente tiverem engajamento acadêmico sobre os temas propostos.

O documento estudado nessa pesquisa que apresenta algumas possibilidades de trabalhar a História das Mulheres e das relações de gênero é a Base Nacional Comum Curricular do componente História (BNCC, 2017). Identificamos nessa política que as diretrizes curriculares do 6º ao 9º ano, incluem abordagens temáticas ligadas à questão das mulheres, todavia não há uma discussão direta de relações de poder entre mulheres e homens na formação da história humana. Ficou evidente na análise da BNCC (2017) que não houve uma preocupação da equipe responsável pela elaboração do documento da continuidade de tratar especificamente sobre a construção social, humana entre mulheres e homens no 7º e 8º ano.

Outro apontamento identificado na BNCC (2017), é que não há uma linguagem de inclusão de gênero para mulheres e homens, meninos e meninas, pois ao referir-se as/os docentes, todas as mulheres são referidas como professor ou professores. A mesma questão da linguagem surge nas referências ao alunado, a expressão sempre é utilizada no masculino, abarcando toda a população estudantil, entretanto, de acordo com o IBGE, a maior parte da população estudantil brasileira é feminina. Mesmo esse documento tendo levado muitos anos para ser produzido, mesmo afirmando em seus princípios e valores o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, não conseguiu garantir a diversidade na linguagem.

A análise da BNCC do Ensino Médio também teve como foco identificar se este documento normatiza o trato do tema em questão para adolescentes na faixa dos 14 anos. Essa última etapa da educação básica é realizada em três anos, enesta etapa a BNCC agrega o componente História às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que envolve conteúdos de Geografia, Filosofia, Sociologia e História. As seis Competências e as Habilidades que devem

¹³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>

nortear todo o Ensino Médio estão voltadas a formação ética, colaborativa, empreendedora, olhar humanizado sobre problemas sociais. Os Direitos Humanos estão destacados, o enfrentamento às violências, opressões e discriminações são abordagens marcadas no documento, todavia não identificamos nenhum apontamento específico sobre as relações de gênero e da História das Mulheres. Pelo que podemos constatar, a BNCC não priorizou nos seus conteúdos especificar as relações de poder que envolvem mulheres e homens, assim como não destacou as violências enfrentadas pelas meninas e mulheres.

Os/as participantes da pesquisa informaram que não existem normas e orientações institucionais sobre as relações de gênero e a História das Mulheres, caso existam, não é de conhecimento da maioria.

No que se refere a realização dos eventos acadêmicos, como seminários, palestras, Webinários, dentre outras modalidades, são importantes oportunidades para a instituição de ensino superior promover debates, apresentação de trabalhos, resultados de pesquisas, palestras, dentre outras possibilidades para divulgação de novos conhecimentos, envolver os estudantes em temas relevantes para sua formação profissional, histórica e cultural. Diante da relevância desses eventos para a formação das/os estudantes, perguntamos as pessoas participantes sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, as respostas das/os participantes são variadas: a Coord1 informa que realiza na comemoração do dia das mulheres, em 8 de março. A Coord2 não realiza, a Coord3 realiza uma vez por mês Ciclo de Palestras, evento com temas diversos, dentre eles pesquisas ligadas ao nosso tema. Apenas a Coord4 organiza eventos específicos, todavia destaca as dificuldades em realizar com a frequência programada. Estas respostas revelam que não há prioridade em promover eventos com essas abordagens.

Quanto ao exame sobre a inclusão de uma análise crítica das relações de poder entre mulheres e homens na formação da/o professora/r de História, as pessoas participantes foram unânimes no entendimento de que isso é fundamental para a formação de profissionais críticos ante a realidade.

A Coord1 destaca "Com certeza. Eu acho que ainda é transversal demais, eu acho que tem que ser específica". Diferentemente do que havia informado se deveria ter uma disciplina específica sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, nesse momento

a Coord1 defende e enfatiza "Acho que sim. Sim, tem que ter". A Coord2 chama atenção para os cuidados de não deixarmos "a discussão numa caixinha específica", e complementa apontando que essa temática deve aparecer nas várias áreas do conhecimento.

A Coord3 destaca que a criticidade do curso de História é prioridade no itinerário formativo, e afirma, "Sim, sim. Se não fosse isso, eu acho que seria melhor fechar o curso de História, né? ". A Coord4 enfatiza que é essa criticidade que poderá "(...) modificar o ensino (...)" em todos os níveis de educação.

Sobre o tema em apreço, as falas das participantes estão alinhadas a literatura pesquisada. De acordo com os PCNs (1997), o ensino de história, deve possibilitar um aprendizado que valorize o conhecimento da/o discente e da/o docente, contemplando a realidade vivida por ambos. Não podemos mais conceber uma aprendizagem que se limita apenas ao domínio de informação. O/a professor/a deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debate, a fim de que, ao final, o conhecimento possa ser construído pelas/os mestres e estudantes a partir da análise em conjunto de diferentes documentos históricos e do patrimônio cultural construído, seja material ou imaterial.

É preciso que docentes de História tenham consciência crítica da realidade em que vivem, percebendo as contradições sociais, estabelecendo um diálogo fecundo entre o passado e o presente, compreendendo as mudanças e continuidades históricas para que, então, possibilitem ao seu alunado um conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade local e global. A/O professora/o não pode ser apático aos acontecimentos à sua volta e é imprescindível a contextualização dos conteúdos ensinados, propiciando aprendizagem significativa, favorecendo vinculação entre os temas abordados em sala de aula e a vivência diária das/os discentes.

Segundo Guimarães (2012, p. 113) "a sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto a necessidade de conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas". Nesse sentido, é fundamental promover uma educação intercultural pautada no reconhecimento do outro, no debate de conhecimentos, de reflexões críticas sobre a realidade concreta. Isso exige o compromisso de todo sistema educacional, mas também do diálogo com as outras

instituições sociais, principalmente as organizações familiares, religiosas, corporativas, instituições políticas e de Estado, sistema jurídico, e das mídias de massa, todos vetorizados numa perspectiva de transformações reais na vida das pessoas. À primeira vista parecem ideias impossíveis de serem alcançadas, por conta da cultura capitalista individualista, egoísta e competitiva, pois para tais transformações é preciso mobilizar toda sociedade na emancipação social e política de cada sujeito (Freire, 2005).

Com base nos estudos feministas e da diversidade cultural, destacamos que a educação das relações de gênero ainda tem como desafios ensinar a História das Mulheres, das lutas, das resistências e das conquistas. Ensinar as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas que as desigualdades de classe, raça, gênero e todo tipo de exclusão social não são naturais, são construções humanas e que devem ser questionadas, constrangidas e superadas. É fundamental ensinar ao alunado que as violências de qualquer natureza não devem ser toleradas, que vivemos num país democrático de direito, e que por isso os problemas devem ser dialogados e enfrentados com políticas públicas e sociais (Louro, 2014).

A educação das relações de gênero tem como possibilidades ampliar os debates sobre os estudos feministas, suas preocupações com a sustentabilidade social, política, econômica e cultural. É imperioso propor uma nova sociedade sem hierarquização entre mulheres e homens, sem opressões, violências e desvantagens sociais para mulheres e outras populações desassistidas, onde seja potencializado o encontro de saberes e fazeres coletivos. Onde as questões sociais sejam debatidas e solucionadas para o bem comum.

No capítulo seguinte daremos continuidade a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa empírica de cunho quantitativo.

Conclusão

O presente capítulo teve como objetivo apresentar as conclusões obtidas com o estudo qualitativo que realizamos na primeira fase do nosso projeto. Na primeira seção realizamos as considerações sobre a análise de conteúdo temática. Logo em seguida, na segunda seção apresentamos a matriz elaborada, explicando o processo de identificação

das nossas categorias e subcategorias a partir das informações coletadas com as/os participantes.

Na terceira secção abordamos de forma detalhada as categorias e subcategorias encontradas, ilustrando-as com excertos das falas das pessoas entrevistadas.

Na quarta secção foi feita a reflexão em torno dos dados recolhidos, analisando as falas das/os participantes sob a luz do referencial teórico e documental. As análises realizadas neste primeiro estudo qualitativo nos auxiliaram no delineamento do estudo seguinte, a ser trabalhado no terceiro capítulo desta segunda parte da tese.

Os dados coletados com as entrevistas nos evidenciou a menorização dos temas ligados a História das Mulheres e das relações de gênero, evidenciando o caráter pontual na prática pedagógica de algumas/alguns docentes que tenham afinidade com o tema, evidenciando o caráter pontual de abordagem das temáticas em sala, ou em festividades esporádicas sem continuidade sistemática com orientações de documentos oficiais institucionais.

CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES FINALISTAS E DE DOCENTES DE HISTÓRIA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO 2.

Introdução

Logo após a apresentação e análise dos dados recolhidos com a pesquisa qualitativa, chegamos ao momento de exposição e apreciação das informações do segundo estudo, desenhada como pesquisa quantitativa, exploratória, não experimental. De acordo com Creswell (2007, p. 161), os métodos quantitativos apresentam “descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população ao estudar uma amostra dela”.

Trata-se de uma pesquisa exploratória porque objetiva descrever e conhecer de forma ampla a formação inicial das/os professoras/es de História de Salvador da Bahia, Brasil, utilizando como técnicas de recolha de dados questionários – construídos para o efeito – aplicados aos grupos escolhidos, que foram elaborados a partir da literatura e documentos pesquisados. O presente estudo não é experimental porque não pretende analisar o efeito de manipulações de variáveis independentes sobre as opiniões das pessoas inquiridas, e muito menos fazer generalizações dos resultados obtidos com a amostra estudada para a população de que faz parte. Apesar do presente estudo apresentar dados quantitativos, fruto do tipo de questões colocadas, também houve a possibilidade de recolher respostas abertas, pelo que privilegiaremos possíveis análises interpretativas da informação (Creswell, 2007).

Acreditamos que esta investigação tem importância social, política e sobretudo educacional, porque acreditamos no poder transformador da educação para uma cultura da paz, do respeito mútuo e efetivação dos direitos humanos para todas as pessoas. Logo, importa que haja pesquisa sobre os conteúdos que são selecionados para ensinar nos currículo do ensino superior, neste caso numa área do conhecimento que ajuda as gerações mais novas a construir a sua identidade histórica e cultural, havendo a possibilidade de evitar

que se perpetuem os silêncios, as omissões e a análise enviesada de parcelas da história. Por isso concordamos com Sousa e Baptista (2011), quando destacam que a pesquisa deve envolver “o interesse pessoal do investigador, tendo de ser um tópico com significação, ou seja, tem de ser algo de inovador, tem de ter um sentido de oportunidade e um valor acadêmico e prático” (p. 21).

O interesse pessoal no tema é fundamental para os avanços da investigação, sobretudo porque em muitos momentos a/o investigadora/r fica sozinha/o no processo de leitura, escrita, recolha e análise dos dados. Também é importante que a/o pesquisadora/r tenha algum conhecimento prévio sobre o tema, nesse sentido, os autores atrás citados apontam que “a experiência também é um elemento bastante importante, pois permite ao investigador tomar determinadas decisões ao longo do processo de investigação, que podem facilitar a operacionalização e a conclusão do mesmo com sucesso” (Sousa & Baptista, 2011, p. 24).

O estudo quantitativo da presente pesquisa foi elaborado a partir da fundamentação teórica e documental, mas também a partir da análise de conteúdo temática das entrevistas realizadas no primeiro estudo qualitativo. Conforme explicado no capítulo 1 desta segunda parte, a técnica de recolha de dados foi o questionário, que segundo Marconi e Lakatos (1986, p. 178) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença da/o pesquisadora/r”.

A apresentação e análise dos dados coletados segue uma proposta metodológica apontada por Sousa e Baptista (2011, p. 63) como “triangulação metodológica”, a qual consiste, segundo os autores, no “uso de diferentes métodos para estudar um dado problema”. Nesse sentido, buscamos analisar as informações recolhidas em variadas fontes, seja na fundamentação teórica, documental, pesquisa de campo com recolha de dados qualitativos e quantitativos, dessa maneira desejamos mapear as informações necessárias para qualificação e validação das conclusões delineadas nesta investigação.

Apesar de todos os esforços empreendidos nesta pesquisa, temos ciência da complexidade social, política, econômica, cultural e histórica que envolvem os estudos no campo das ciências humanas e sociais, especialmente na educação. Sabemos que não podemos fazer generalizações, somente apontar especificidades com os dados levantados

(Esteves, 2006; Sousa e Batista, 2011), até porque este estudo foi feito com uma amostra de conveniência, restrita a uma região do Brasil.

Depois desta introdução, apresentamos de maneira mais detalhada a delimitação e justificção da amostra selecionada, em seguida apresentaremos os instrumentos de recolha de dados (processo de desenvolvimento do estudo piloto, para a elaboraçõ do questionário). Na terceira parte, faz-se a apresentaçõ dos sujeitos que foram distinguidos por nós em dois grupos, de acordo com as suas proveniências - caracterizãõ sociodemográfica grupo B (professoras/es formadoras/es que atuam nos Cursos de História das quatro Instituições de Ensino Superior da cidade de Salvador) e Caracterizãõ sociodemográfica do grupo C (pessoas licenciadas em História e estudantes finalistas do curso de História). A apresentaçõ dos dados coletados segue pelas seções temáticas: Formação acadêmica inicial, políticas educativas e conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, por fim, a reflexõ final.

1. Delimitação e justificção da amostra selecionada

A escolha da nossa amostra foi pensada a partir dos objetivos específicos traçados nessa investigaçõ, destacamos a seguir:

Objetivos específicos:

1. Perceber se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes finalistas, docentes/licenciadas/os em História, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea;
 2. Identificar se as professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea.
 3. Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes finalistas da licenciatura em história de quatro IES brasileiras.
-

Com base nos objetivos traçados, definimos nesta parte da pesquisa dois grupos para nossa amostra, diante disso aplicamos os questionários a dois grupos denominados B e C. O grupo B refere-se às/aos professoras/es formadoras/es que atuam nos Cursos de História das quatro Instituições de Ensino Superior da cidade de Salvador, são elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB);

Universidade Católica do Salvador (UCSAL); Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Como já mencionado neste estudo, as referidas instituições foram escolhidas por serem as maiores e mais conhecidas IES que formam licenciadas/os em História da capital baiana, sobretudo na modalidade presencial.

Depois que passamos das etapas de elaboração do guião, fase de teste e correções gerais para validação do instrumento (Amado & Vieira, 2017) enviamos o questionário para quarenta e oito professoras/es que trabalham na formação docente em História nas IES mencionadas. No período de três meses, entre julho, agosto e setembro de 2021. tivemos retorno de dezoito questionários respondidos, mas as respostas registram um percentual de 33% do total de devolutivas, ou seja, 16 questionários respondidos.

Das quatro IES parceiras deste estudo, duas são públicas e duas são privadas. No caso das duas instituições privadas foi solicitado às/aos coordenadoras/es dos cursos que fizessem o apelo a sua equipe docente para responderem ao questionário. Em relação à equipe docente das instituições públicas, os nomes e endereços de e-mails ficam públicos no portal institucional. Por essa razão, os questionários foram inicialmente enviados para todos os endereços eletrônicos disponíveis, mas como não obtivemos retorno, decidimos enviar um a um, daí em diante tivemos mais retornos.

Em relação ao grupo C, este é composto por pessoas licenciadas em História e estudantes finalistas do curso de História, sobretudo pessoas egressas das IES colaboradoras deste estudo. Ao longo de três meses enviamos e-mails para cento e noventa e sete pessoas licenciadas em História. Vale destacar que a pesquisadora deste estudo é licenciada em História, já trabalhou em cursos de formação de professoras/es de História, por isso tem contatos com diversas pessoas licenciadas, por isto, enviamos o questionário por e-mail e pelo aplicativo de conversas WhatsApp para nossa rede de contatos, principalmente para grupos de professoras/es de escolas, ex-alunas/os e colegas de trabalho. Apesar de todo movimento no universo de quase duzentos envios obtivemos apenas o retorno de sessenta e seis pessoas colaboradoras, um percentual de 33% do total enviado.

Nesse sentido, vale destacar o apontamento de Sousa e Baptista (2011, p. 72) quando enfatizam que “estudar toda a população é impraticável, na maior parte dos casos, por motivos de distância, custo, tempo, logística, entre outros”. Destacamos que não conseguimos desenvolver um estudo que pudesse abranger o total de pessoas licenciadas

em História que atuam em Salvador, por isso trabalhamos com a amostra dos sujeitos a quem enviamos o questionário e que nos devolveram o mesmo devidamente preenchido¹³¹.

¹³¹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) existem mais de dois milhões de professoras/es no Brasil atuando na educação pública, mas não conseguimos encontrar dados separados por área do conhecimento, nem informações precisas das/dos profissionais da educação pública e do ensino superior privado em Salvador, lócus da nossa pesquisa. Sobre os dados da educação básica pública ver: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

Tabela 1. Amostra alcançada - Estudo quantitativo

Grupo	Questionários enviados	Respondidos e devolvidos	%Total
B	48	16	33,33%
C	197	66	33,5%
Total:	245	82	Média: 33,41%

A tabela 12 apresenta os dados coletados com a devolutiva total de oitenta e duas pessoas que responderam e enviaram o questionário respondido. Passamos a seguir a apresentação dos instrumentos de recolha de dados, logo em seguida a apresentação dos sujeitos e a caracterização sociodemográfica dos grupos B e C. Refira-se que falamos em instrumentos, no plural, porque houve questões sociodemográficas diferentes para cada um dos grupos, em função das suas especificidades, embora a maior parte das questões fechadas sobre os temas que queríamos abordar, tenham sido iguais para todas as pessoas participantes neste estudo 2.

2. Instrumento(s) de recolha de dados: processo de desenvolvimento do estudo piloto e conteúdos integrantes das questões

Apresentamos a seguir o detalhamento do processo de construção e aplicação do instrumento de recolha de dados. Depois que elaboramos a versão preliminar do questionário, este foi sujeito a uma análise por parte das orientadoras deste trabalho, bem como por colegas pesquisadores/as na área da História e Educação, para refinar a versão final das questões dedicadas, sobretudo aos conteúdos que pretendíamos conhecer. A elaboração da versão preliminar implicou voltar aos objetivos da pesquisa, aos dados coletados com as entrevistas do grupo A: as/os coordenadoras/es de História do primeiro estudo, a leituras de textos sobre metodologia científica e à nossa experiência profissional, para organizar melhor os assuntos a incluir nas questões integrantes de cada uma das secções do instrumento¹³².

¹³²No início do semestre de 2020, depois de elaborado o instrumento na plataforma do *Google Forms*, enviamos o link às duas orientadoras, estas fizeram uma correção detalhada, ambas são pesquisadoras com larga experiência em pesquisa acadêmica/científica no Brasil, em Portugal e outras partes do mundo, elas identificaram imprecisões, repetições, fizeram ponderações éticas e metodológicas, o que ajudou na construção da versão final do instrumento.

Na etapa seguinte, no final do semestre de 2020 enviamos o questionário teste para seis professoras/es, duas da educação superior e quatro da educação básica no ensino de História para responder o questionário, estas também apontaram repetições, fizeram críticas e deram sugestões para qualificar o nível e clareza das questões¹³³. Logo em seguida, passamos para etapa seguinte de realizar contato e envio aos sujeitos colaboradoras/es desta investigação. As/Os docentes das IES Públicas disponibilizam os e-mails da equipe no site, mas às IES privadas foi por nós solicitado o envio pelas/os coordenadoras/es. A tabela 13 tem uma síntese esquemática do trabalho desenvolvido para a recolha de dados.

¹³³No mesmo período a pesquisadora submeteu o projeto a análise da Plataforma Brasil que encaminhou a proposta para a revisão do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que também solicitou diversas correções ao longo de quase sete meses (14/12/2020 a 2/6/2021). Sobre este moroso e penoso processo, foram efetuados 27 registros na plataforma (os registros referem-se as solicitações de documentos e correções no projeto, todas respondidas e corrigidas conforme orientação do referido comitê de ética), sendo que o parecer consubstanciado com a aprovação final do projeto foi publicado no dia 2 de junho de 2021 (ver anexo 7).

Tabela 2. Período e percurso da recolha de dados

Elaboração do guião	Fase de testes/correções	Aprovação Comitê de Ética	Envio/participantes
2019	2020 e 2021.1	2 junho 2021	Junho à setembro 2021

Considerando nossa experiência em outros projetos de pesquisa e dos alertas das orientadoras, e da própria literatura, sabemos que o fato de enviar o questionário para os sujeitos não garante que sejam todos retornados. Como dificuldades no acesso aos sujeitos da pesquisa destacamos contatos incorretos, no caso dos e-mails, muitos com erros retornavam, possibilidade de entrarem no *spam*¹³⁴ do endereço eletrônico, dentre outras questões (Gil, 2010; Lakatos & Marconi, 1985).

¹³⁴Disponível: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/07/o-que-significa-spam-veja-como-evitar-no-e-mail-e-nas-redes-sociais.ghtml>

Escolhemos apresentar os dados a seguir pela organização temática apresentada no questionário aplicado. Destacamos que o guião do grupo B possui quarenta questões e o grupo C quarenta e três questões, neste último grupo acrescentamos três questões na parte específica sobre a experiência na educação básica. Decidimos que as informações recolhidas sobre a caracterização sociodemográfica e a experiência profissional fossem apresentadas separadas por cada grupo. Mas optamos por analisar conjuntamente as secções temáticas: Formação acadêmica inicial, porque são formações distintas na vida das pessoas. Nas secções seguintes intituladas: Políticas educativas e conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, por identificar que a maioria das/os professoras/es da educação básica que atuam em Salvador e cidades vizinhas foram licenciadas/os nas IES colaboradoras deste estudo, essa constatação nos permitiu de maneira ponderada comparar, porque se tratava das mesmas questões, os dados levantados entre o grupo B e grupo C.

Vale destacar que depois da secção de caracterização sociodemográfica em que coletamos dados referentes à cidade onde nasceram, município onde residem, faixa etária, sexo, integração religiosa, autodeclaração racial, curso de graduação concluído e nível de escolaridade, a maioria dessas informações levantadas são apresentadas em tabelas, para melhor explanação da informação. Entretanto, a maioria das questões seguintes aparecem como afirmativas em que as pessoas colaboradoras optam por cinco alternativas na escala *Likert*¹³⁵, sendo: 1 concordo totalmente; 2 concordo parcialmente; 3 neutros, 4 discordo totalmente; 5 discordo parcialmente.

¹³⁵"A Escala Likert é uma escala mostrando concordância ou discordância dos respondentes; uma escala que mede o grau em que as pessoas concordam com ou discordam de uma declaração" (Creswell, 2007, p. 169).

Sobre a experiência profissional do grupo B recolhemos dados sobre sua experiência na educação básica; há quanto tempo trabalham como docentes da educação superior; qual instituição de ensino superior trabalham e quais componentes já foram ministrados na sua carreira.

Quanto aos dados recolhidos sobre a formação acadêmica inicial na licenciatura em História dos grupos B e C, buscamos saber se ao longo da sua trajetória foram ensinadas/os sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; se já participaram de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; se integraram grupo de estudo ou de pesquisa sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; se receberam formação de como trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica.

Em relação as informações coletadas sobre as políticas educativas e os conteúdos curriculares em História dos grupos B e C, levantamos informações sobre relevância das políticas educativas para a construção dos currículos escolares, sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a construção dos currículos escolares sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero.

Na mesma secção apanhamos informações também sobre o conhecimento que as/os colaboradoras/es da pesquisa possuem sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição onde trabalham; se o PPP da instituição em que trabalham recomenda o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero, se as ementas dos componentes curriculares indicam conteúdos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; buscamos saber também sobre a existência de componentes obrigatórios sobre a História das Mulheres, a equiparação nas referências bibliográficas recomendadas autoras e autores; se os textos trabalhados informam sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; se existem orientações oficiais para trabalhar a História das mulheres e das Relações de Gênero. Por fim, nesta secção, buscamos saber sobre a relevância do curso de História incluir na estrutura curricular o componente História das Mulheres e sobre o componente curricular História ser trabalhado de maneira interdisciplinar.

No que compete às práticas pedagógicas dos grupos B e C, procuramos saber se nas reuniões de planejamento são colocadas em pauta temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, como contributos para formação das/os futuras/os

professoras/es de História; procuramos saber se durante as aulas costuma abordar-se a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que esses conteúdos não estejam indicados na ementa oficial e não constem nos objetivos de aprendizagem. Buscamos também informações se realizavam ou indicavam para às suas turmas eventos que tenham como temática a História das Mulheres e das Relações de Gênero, assim como procuramos saber quais os recursos que costumam mobilizar para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

Buscamos recolher informações se as/os professoras/es conhecem e apresentam domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica. Procuramos saber se as pessoas informantes concordam se é papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula.

Acreditamos ser relevante recolher dados se a/o professora/r de História deve centrar-se nos acontecimentos históricos, no tempo e no espaço, sem analisar as relações de poder construídas historicamente entre mulheres e homens. Finalizando esse tópico, buscamos saber se a História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil.

Na última secção de apresentação e análise dos dados coletamos informações sobre a experiência profissional na educação básica do grupo C. Nós escolhemos não apresentar juntamente com as informações coletadas com o grupo B, porque a vivência profissional na educação básica é completamente diferente da experiência de um curso de graduação, são fases distintas da vida escolar das pessoas, a educação básica é um direito social garantido na Constituição da República Federativa do Brasil (C.F, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Já a formação acadêmica parte de uma escolha pessoal, social e profissional, ou mesmo de oportunidades no mercado de trabalho.

Nesse contexto, buscamos saber em quais etapas da educação básica a docente colaboradora da pesquisa lecionou; se nas escolas que trabalha ou trabalhou o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais mencionam a inclusão de conteúdos

e projetos ligados a História das Mulheres e das Relações de Gênero; se os livros didáticos e outros recursos pedagógicos que são ou foram utilizados na sua prática docente contemplam em seus conteúdos a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

Procuramos saber também se mesmo que os recursos didáticos e os documentos oficiais não indiquem o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero, ainda assim a/o colaboradora/r ensina sobre esses temas, visto que essas relações sociais atravessam os tempos e os acontecimentos históricos.

Coletamos informações se durante o ano letivo a/o professora/r realiza ou já realizou com o alunado pesquisas, eventos e/ou projetos escolares que informasse sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero; procuramos saber também se na sua experiência docente presenciou em reuniões de planejamento escolar propostas interdisciplinares para ensinar o alunado sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

Pesquisamos também se a/o docente ensina as/os estudantes da educação básica (sobretudo adolescentes e jovens) sobre o conceito histórico de patriarcado, machismo, sexismo, misoginia, e como essas práticas sociais impactam a vida das mulheres e dos homens; informar às/aos estudantes sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero é um compromisso educativo, social, civilizatório e uma premissa normativa no âmbito dos Direitos Humanos.

Buscamos saber se na experiência profissional escolar vivenciou momentos em que gestoras/es escolares e professoras/es desaprovaram o ensino da História das Mulheres e das Relações de Gênero;

Procuramos no estudo também da opinião docente se acredita que a escola deve informar sobre a História das Mulheres, todavia não deve ensinar sobre relações de gênero por que terá que explicar sobre as relações de poder e das desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres entrando num campo ideológico e político; se conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica;

No fim desta secção temática, procuramos saber junto de cada participante, numa questão aberta, se na experiência docente vivenciou casos e/ou aprendizados sobre a

História das Mulheres e as Relações de Gênero que não tivessem sido apontados nas questões anteriores.

O questionário enviado às/aos participantes dos grupos B e C encontra-se no apêndice CCC.

3. Apresentação dos sujeitos da amostra - Caracterização sociodemográfica dos grupos B e C

Conforme já mencionado no capítulo de planejamento as/os sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa fazem parte de dois grupos, sendo o grupo B professoras/es que lecionam nas licenciaturas em História e formam as/os futuras/os docentes dessa área de conhecimento, deste grupo recebemos retorno de dezesseis questionários respondidos.

No grupo C temos as/os professoras já licenciadas/os em História e estudantes finalistas, e deste grupo recebemos retorno de sessenta e seis questionários.

Apresentaremos a seguir a caracterização sociodemográfica detalhada dos grupos B e C, de forma a abrir caminho à apresentação dos principais resultados nas seções seguintes.

3.1 Caracterização sociodemográfica do grupo de docentes do ensino superior (grupo B)

3.1.1. Variáveis demográficas

Quanto ao perfil sociodemográfico das pessoas participantes do grupo B, estas são professoras/es da educação superior que lecionam na licenciatura em História das Instituições colaboradoras deste estudo. Com base nos dezesseis questionários respondidos, apenas 15 responderam em relação a cidade de nascimento: uma pessoa nasceu em Porto Alegre capital do Estado do Rio Grande do Sul, três nasceram em São Paulo, uma de Campinas, a segunda de Santo André e a última em São Paulo capital. As outras onze pessoas nasceram no Estado da Bahia, uma de Alagoinhas, uma de Santo Antônio e as demais nasceram em Salvador.

Percebemos uma migração de professoras/es de estados da região sudeste e sul do Brasil em princípio para as universidades públicas estaduais e federais¹³⁶. Vale destacar que as/os professoras/es que trabalham nas instituições privadas têm passado por um processo de precarização das relações de trabalho, muitas vezes trabalham sem estrutura, violação dos direitos trabalhistas, como diminuição do salário, atrasos nos pagamentos, pagamento hora aula aviltante. Esta situação foi agravada por conta da crise política e econômica que assolou o Brasil em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19)¹³⁷ desde março de 2020.

¹³⁶ Acreditamos que por conta da estabilidade do emprego público e de obterem uma remuneração salarial maior em relação as instituições privadas. Apesar das tentativas do atual Governo em retirar a estabilidade das/os servidores públicos, o projeto de emenda parlamentar reprovou o item de estabilidade da Reforma Administrativa: <https://www.camara.leg.br/noticias/801857-relator-da-reforma-administrativa-mantem-estabilidade-de-servidores-conheca-o-relatorio/>

¹³⁷ Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/quanto-vale-um-professor-faculdades-pagam-r-619-por-orientacao-de-tcc/> ; <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/crise-nas-faculdades-privadas-quase-200-professores-sao-demitidos-em-salvador/> ; <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2132135-para-contornar-crise-faculdades-suspendem-contratos-ou-reduzem-salarios-de-professores>

Seguem os dados levantados sobre a cidade de origem das/os sujeitos do grupo B (ver tabela 14).

Tabela 3: Grupo B - Distribuição da amostra de professores/as da educação superior por cidade de origem (n=15)

Cidade onde nasceu	Estados	Nº
Porto Alegre	Rio Grande do Sul	1
São Paulo	São Paulo	1
Santo André	São Paulo	1
Campinas	São Paulo	1
Alagoinhas	Bahia	1
Santo Antônio de Jesus	Bahia	1
Salvador	Bahia	9
Total		15

Nota: Uma das pessoas do grupo B não respondeu a esta questão.

Como as IES colaboradoras desse estudo estão localizadas em Salvador, capital da Bahia, obviamente que para ficarem próximas ao trabalho as pessoas que enviaram o questionário afirmam que 86% moraram em Salvador, 13,4% moram em Lauro de Freitas, cidade da região metropolitana de Salvador (ver tabela 15).

Tabela 4: Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior segundo a cidade onde moram (n=15)

Cidade onde mora	Nº	% Total
Salvador - Ba	13	86%
Lauro de Freitas - Ba	2	13,4%
Total:	15	100%

Nota: Uma das pessoas do grupo B não respondeu a esta questão.

No que se refere à faixa etária (ver tabela 16), das quinze pessoas que responderam, 60% afirmam ter mais de cinquenta anos, 40% declaram ter entre quarenta e um e cinquenta anos. Esse dado nos revela profissionais mais experientes, com maior nível de escolaridade,

em sua maioria mulheres, confirmando as pesquisas divulgadas pelo IBGE (2019)¹³⁸ de que as mulheres têm realizado mais investimentos na sua formação profissional, sobretudo no campo acadêmico, em especial, nas ciências humanas e sociais.

¹³⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/mulheres-estudam-mais-no-brasil-mas-tem-renda-415percent-menor-que-homens-diz-onu.ghtml>

Tabela 5: Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por faixa etária (n=15)

Faixa etária	Nº	% Total
Entre 18 e 30 anos	-	-
Entre 31 e 40 anos	-	-
Entre 41 e 50 anos	9	60%
Mais de 50 anos	6	40%
Total:	15	83,3%

Nota: Uma das pessoas do grupo B não respondeu a esta questão.

No tocante ao sexo, das respostas recebidas 13 são mulheres, que correspondem a 80% dos sujeitos, apenas 2 homens enviaram o questionário respondido, ou seja 13,3% (ver tabela 17). Apesar da constatação das respostas terem sido enviadas em sua maioria mulheres, o quadro de docentes das IES públicas pesquisadas revela um número mais equitativo em relação ao sexo, quando analisamos o quadro de docentes no site da Universidade Federal da Bahia (UFBA), está publicado que fazem parte do quadro 28 docentes vinculados ao Departamento de História, destes 12 são homens e 14 são mulheres¹³⁹. Já na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), o quadro docente é composto por 10 professoras/es, sendo que são 5 homens e 5 mulheres¹⁴⁰. Por isso o dado da tabela 17 não revela exatamente a divisão nos departamentos de História das instituições de ensino superior pesquisadas. Pela taxa desigual de participação de cada um dos sexos no nosso estudo, através da resposta ao questionário, deduzimos que o tema despertou mais a atenção das professoras do ensino superior do que dos seus colegas homens.

¹³⁹ Disponível em: <https://historia.ufba.br/corpo-docente>

¹⁴⁰ Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/cursos/historia/>

Enviamos diversas vezes e-mails para todos os contatos disponíveis, sobretudo no site das instituições públicas, solicitando cooperação para a pesquisa, todavia diversos motivos podem ter influenciado as/os docentes a não responderem a pesquisa, as mensagens podem ter sido destinadas ao *spam*, lixeira, questionário longo, falta de tempo, desinteresse pelo tema, entre outros fatores. Apenas uma professora de uma IES privada informou por que não iria responder a pesquisa, como iremos expor a seguir.

Tabela 6. Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por sexo (n=15)

Sexo	Nº	%
Mulheres	13	86,7%
Homens	2	13,3%
Total:	15	100%

Nota: Uma das pessoas do grupo B não respondeu a esta questão.

Por conta da influência religiosa nos costumes e valores da sociedade brasileira, acreditamos ser relevante conhecer o perfil religioso das/os nossas/os participantes. Conforme abordado na fundamentação teórica desta investigação, a população brasileira revela-se significativamente religiosa, sobretudo por conta do seu processo histórico de imposição cultural durante a colonização (Aranha, 2006; Fausto, 2015; Ribeiro, 2000), mas também de outros movimentos religiosos evangélicos mais recentes no início do século XX (Santos, 2018). A influência religiosa na sociedade brasileira é constatada nos dados estatísticos do IBGE (2010), quando apontam para uma nação com 86,6%¹⁴¹ de pessoas que se autodeclararam de denominações cristãs.

¹⁴¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/#:~:text=O%20IBGE%20e%20a%20religi%C3%A3o,s%C3%A3o%2022%2C2%25%20%7C%20VEJA>

Com referência a declaração a alguma religião, dezesseis pessoas responderam, 43,8% não participa de nenhuma religião, 25% são espíritas, 18% são católicas, 6,3% professam o candomblé. Numa lista com 10 opções, mais uma alternativa para inclusão de outras manifestações de fé, obtivemos os dados mencionados na tabela 18.

Tabela 7 - Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por integração religiosa (n=16)

Integração Religiosa	Nº	% Total
Evangélica	-	-
Católica	3	18,8%
Espírita	4	25%
Candomblé	1	6,3%
Umbanda	-	-
Judaísmo	-	-
Ateísmo	-	-
Budismo	-	-
Islamismo	-	-
Hinduísmo	-	-
Não integra nenhuma religião	7	43,8%
Outro: Materialista histórico	1	6,3%
Total:	16	100%

No tocante a autodeclaração racial (ver tabela 19), dezesseis pessoas enviaram respostas, das quais 43,8% afirmam ser pardas, 37,5% declaram ser brancas, dentre essas uma pessoa se autodeclara indígena, outra negra, uma mameluco (mistura de indígena com branco). Os dados revelam a diversidade étnico racial entre as/os docentes que participaram desta pesquisa.

Tabela 8 - Grupo B - Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por autodeclaração racial (n=16)

Autodeclaração racial	Nº	% Total
Pardos	7	43,8%
Branco	6	37,5%
Indígena	1	6,3%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Negra	1	6,3%
Mameluco	1	6,3%
Total:	16	100%

No que diz respeito a formação acadêmica, todas/os são licenciadas/os em História. Das dezesseis pessoas respondentes, 56,3% possuem o doutorado, 31,3% são pós-doutorados e 12,5% possuem mestrado. Os dados só revelam os critérios de exigência nas seleções e concursos para atuação na educação superior, uma vez que as/os professoras/es que tem titulação de mestre atuam na educação privada, enquanto as/os doutoras/es e pós doutoras/es trabalham nas IES da educação superior.

Tabela 9 - Grupo B- Distribuição da amostra de docentes do ensino superior por formação na pós-graduação (n=16)

Formação na Pós-graduação	Nº	% Total
Mestrado	2	12,5%
Doutorado	9	56,3%
Pós-doutorado	5	31,3%
Total:	16	100%

Depois de apresentarmos a caracterização sociodemográfica das/os nossas/os colaboradoras/es do grupo B, apresentando os dados sobre a cidade onde nasceram, cidade onde residem atualmente, faixa etária, sexo, integração religiosa, autodeclaração racial e formação na pós-graduação, logo em seguida passaremos a apresentar os dados coletados sobre a sua experiência profissional.

3.1.2 Experiência Profissional

Os dados apresentados a seguir dizem respeito a experiência profissional do grupo B. Pesquisamos sobre sua atuação na educação básica, tempo de atuação no ensino superior, qual a instituição que trabalham e quais componentes curriculares já ministraram em sua jornada profissional.

No que se refere a trajetória profissional, procuramos saber das/os docentes da educação superior se haviam trabalhado na educação básica. Para nós essa questão é

importante por que indica se essa/esse professora/r conhece a realidade desafiadora de trabalhar na educação básica, fase da escolarização em que podemos trabalhar os conhecimentos de extrema relevância para a formação da consciência história crítica no nosso alunado (Rusen, 1996), principalmente com crianças, adolescentes e adultos. Os dados revelam que apenas uma/um profissional não possui essa experiência na educação básica (ver tabela 21).

Tabela 10 - Grupo B -Tempo de atuação na educação básica (n=15)

Tempo de atuação na educação básica	Nº	% Total
Fundamental anos iniciais	-	-
Fundamental anos finais	4	25%
Ensino médio	10	62,5%
Não lectionei na educação básica	1	6,3%
Total:	15	100%

Nota: Uma das pessoas do grupo B não respondeu a esta questão.

No que tange a atuação profissional na educação superior (ver tabela 22), das 16 respostas, 13 atuam há mais de dez anos formando as/os futuros professoras/es de História na capital baiana, contabilizando 81,3% do total, apenas três atuam na educação superior há menos de dez anos. Os dados revelam profissionais em sua maioria experimentados na docência e na pesquisa, porque a maioria são doutoras/es e pós doutoras/es.

Tabela 11 - Grupo B - Tempo de atuação no ensino superior (n=16)

Tempo de atuação ensino superior	Nº	% Total
Entre 1 a 4 anos	-	-
Entre 5 e 10 anos	3	18,8%
Mais de 10 anos	13	81,3%
Total:	16	100%

Das/os professoras/es que trabalham nas instituições colaboradoras, obtivemos mais retornos das/os docentes das IES públicas (ver tabela 23), provavelmente por terem o maior número de profissionais atuando, contabilizamos 38 docentes vinculados as IES públicas e 10 das IES privadas. Como já mencionado, mesmo com a atual crise econômica,

professoras/es concursados atuando na rede pública possuem estabilidade de servidor público¹⁴². Isso é diferente do que acontece com as/os profissionais da rede privada, em que o vínculo empregatício não é garantido, podendo esta/este trabalhadora/r ser demitido a qualquer momento. Segundo as/os coordenadoras/os entrevistadas/os, devido às crises políticas e econômicas potencializadas pela pandemia do coronavírus (COVID-19), as IES privadas que já passavam por muitos problemas, tiveram que demitir depois de 2020 muitos funcionários.

¹⁴² Lei Nº 8.112/1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm.

Tabela 12 - Grupo B - Instituição superior em que trabalha (n=15)

Instituição Superior	Nº	% Total
UNEB	6	40%
UFBA	5	33,3%
UCSAL	2	13,4%
UNIJORGE	2	13,3%
Total:	15	100%

Destacamos anteriormente que sobre as muitas dificuldades para obter retornos dos questionários respondidos, como endereços eletrônicos errados, mensagem armazenadas em *spam*, professoras/es com vida corrida, outras prioridades, existem colegas que de fato não desejam contribuir, conforme resposta de um dos e-mails recebidos em 16 de junho de 2021: "Saionara, sinto muito no momento, não tenho condições de colaborar com coisa alguma, e também não tenho simpatias por essas abordagens, as questões de gênero não aparecem no meu universo de interesse" (Professora de História da Educação Superior de Salvador). Considerando o depoimento da professora doutora em História, certamente a História das Mulheres e das Relações de gênero não são prioridades nas escolhas teóricas e na sua prática pedagógica, embora tenha formação acadêmica e conhecimento científico alargado sobre as temáticas.

Na tabela 13 apontamos os resultados referente aos componentes curriculares ministrados pelas/os colaboradas/os, considerando os muitos anos de experiência profissional da maioria. Chama-se a atenção para o fato de 1/3 da nossa amostra ter respondido que já ministrou todas as disciplinas indicadas, e sobre essa questão vale destacar que em muitas IES privadas, as/os professoras/es não possuem uma cadeira reservada numa disciplina específica, normalmente a coordenação vincula o corpo docente aos componentes curriculares disponíveis do semestre.

Tabela 13 - Grupo B - Componentes curriculares ministrados (n=15)

Componentes ministrados	Nº	% Total
Metodologia ou Prática do Ensino de História	-	-
História da Bahia	-	-
História do Brasil	1	6,7%
História da América	2	13,3%
História da Cultura Afrobrasileira e	-	-

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Indígena		
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-
Estágio Supervisionado	-	-
Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação.	-	-
Didática.	-	-
Educação Inclusiva.	-	-
Filosofia da Educação.	-	-
Fundamentos das Ciências Sociais.	-	-
História Antiga Ocidental.	-	-
História Antiga Oriental.	-	-
História Contemporânea.	-	-
Teorias da História	2	13%
História Antiga	1	6,7%
História Medieval	1	6,7%
História da Arte	-	-
História das Religiões	-	-
Antropologia Cultural	-	-
História das Mulheres	-	-
História da África	-	-
História da Ásia	-	-
Outros:Métodos e Técnicas da pesquisa em História	1	6,7%
Outro: Metodologia do Ensino de História	1	6,7%
Outro: História Indígena	1	6,7%
Outro: Já ministrei todas	5	33,5%
Total:	15	100%

Apresentamos na presente seção o perfil social das/os sujeitos colaboradoras/es, cidade onde moram, faixa etária, sexo, integração religiosa, autodeclaração racial, curso que foi graduada/o, nível de escolaridade superior, experiência profissional, tempo de serviço na educação superior, instituição que trabalha, quais componentes curriculares foram ministrados na Licenciatura em História, além das informações sobre as experiências profissionais.

Na secção seguinte seguiremos com a caracterização sociodemográfica do grupo C, que é constituído por pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas com base nos dados fornecidos elas/eles informam a cidade onde nasceram, cidade onde moram atualmente, faixa etária, sexo, integração religiosa, autodeclaração racial. as demais informações sobre a formação inicial, as políticas educativas, conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e experiências da educação básica, serão apresentados no ponto dedicado à apresentação dos resultados.

3.2 Caracterização sociodemográfica das/os participantes licenciadas/os e estudantes finalistas em História (Grupo C)

Finalizamos na secção anterior a caracterização sociodemográfica das/os participantes do grupo B, assim como apresentamos as informações sobre as experiências profissionais disponibilizadas. Nesta secção seguinte apresentaremos os dados coletados com o grupo C.

O grupo C é composto por pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas. Quando perguntadas em que cidade nasceram, das sessenta e quatro pessoas que responderam a essa questão (ver tabela 25), uma informa que nasceu em Coronel Fabriciano em Minas Gerais; uma em Cubatão - São Paulo; Rio de Janeiro (uma); São Domingos no Pará (uma), as demais nasceram no Estado da Bahia, nos municípios de Alagoinhas (duas), Andaraí (uma), Conceição do Coité (duas), Barra do Rocha (uma), Feira de Santana (uma), Lauro de Freitas (uma), Salinas das Margaridas (cinco), Santo Antônio de Jesus (duas), Simões Filho (uma), as demais pessoas nasceram em Salvador. Esses dados apontam para uma migração das pessoas respondentes entre os Estados e os municípios da Bahia em que estudam e/ou trabalham na educação em Salvador e cidades vizinhas.

Tabela 14: Grupo C - Distribuição da amostra por cidade onde nasceu

Cidade onde nasceu	Estado	Nº
Coronel Fabriciano	Minas Gerais	1
Cubatão	São Paulo	1
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1
São Domingos	Pará	1
Alagoinhas	Bahia	2
Andaraí	Bahia	1
Conceição do Coité	Bahia	2
Barra do Rocha - Ba	Bahia	1
Feira de Santana	Bahia	1
Lauro de Freitas	Bahia	2
Salinas das Margaridas	Bahia	5
Santo Antônio de Jesus	Bahia	2

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Simões Filho	Bahia	1
Salvador	Bahia	43
Total:		66

Em relação a moradia, das sessenta e seis respostas, quarenta pessoas declaram morar em Salvador, ou seja 60,6% do total, as demais pessoas que contabilizam 26 pessoas, que correspondem a 39,4% moram em cidades vizinhas, como Lauro de Freitas e outras cidades não reveladas¹⁴³ (ver tabela 26).

¹⁴³ Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/160406_entidade_metropolitana_da_regiao_metropolitana_de_salvador.pdf

Tabela 15: Grupo C - Distribuição da amostra por cidade onde mora (n=66)

Cidade onde mora	Nº	% Total
Salvador - Ba	40	60,6%
Lauro de Freitas - Ba	4	6%
Cidades não reveladas	22	32,8%
Total:	66	100%

No que diz respeito a faixa etária (ver tabela 27), das sessenta e seis pessoas que responderam ao questionário, 33,3%, que corresponde a vinte e duas pessoas, revelam ter entre quarenta e um e cinquenta anos, 30,3% entre trinta e um e quarenta anos, 27,3% têm mais de cinquenta anos e 9,1% têm entre 18 e 30 anos. As informações reveladas apontam para uma maioria de profissionais da educação com maior experiência de vida.

Tabela 16: Grupo C - Distribuição da amostra por faixa etária (n=66)

Faixa etária	Nº	% Total
Entre 18 e 30 anos	6	9,1%
Entre 31 e 40 anos	20	30,3%
Entre 41 e 50 anos	22	33,3%
Mais de 50 anos	18	27,3%
Total:	66	100%

Quanto a distribuição da amostra por sexo (ver tabela 28), das 66 pessoas que participaram da nossa pesquisa, 44 são mulheres ou seja 66,7% do total, enquanto os homens correspondem a 22 pessoas, contabilizando 33,3%. Percebe-se uma maior prevalência das mulheres na educação básica, dado encontrado na revisão da literatura apontando um processo de feminização da educação básica, atrelando as mulheres sobretudo às profissões que nos remetem aos cuidados com as outras pessoas (Aranha, 2006). Apesar da permanência dessa constatação da feminização da educação, as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005) têm indicado um aumento significativo de mulheres em todos os níveis educacionais¹⁴⁴, esse

¹⁴⁴ http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino/21206

apontamento se confirma no quadro docente do nosso grupo B, dos 38 profissionais da educação superior vinculados a UFBA (28 docentes) e UNEB (10 docentes), no departamento de História, 20 são mulheres. Não temos pretensão em realizar comparações com outras áreas do conhecimento, mas constatamos um aumento de número de mulheres não apenas na educação básica, mas na pós-graduação, sobretudo nas ciências humanas e sociais¹⁴⁵.

¹⁴⁵ No Brasil existem mais de dois milhões e meio de professoras/es. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/brasil-tem-25-milhoes-de-professores-maioria-esta-no-ensino-basico>

As conquistas dos movimentos sociais no campo dos direitos humanos e sociais¹⁴⁶ têm contribuído para emancipação política e econômica de parcela significativa das mulheres e de outros segmentos historicamente subalternizados (Hollanda, 2019; Priore, 2015; Pedro & Pinsky, 2013). O acesso a educação, à consciência de classe, raça e gênero tem avançado sobretudo em segmentos mais escolarizados, ainda que encontre embates ideológicos com mentalidades e práticas sociais ultraconservadoras que tem questionado as conquistas dos direitos humanos das mulheres; entretanto, coletivos de cunho mais progressista têm lutado contra os retrocessos impostos pelo obscurantismo presente no atual governo e nos seguidores que continuam apoiando o atraso social e o negacionismo científico¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

¹⁴⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/especialistas-veem-desinformacao-obscurantismo-em-fala-de-bolsonaro-contr-obrigatoriedade-de-vacina-contr-covid-19-24620995>

Tabela 17: Grupo C - Distribuição da amostra por sexo (n=66)

Sexo	Nº	%
Mulheres	44	66,7%
Homens	22	33,3%
Total:	66	100%

Com referência a integração a alguma religião, conforme abordado no grupo B essa questão é relevante porque revela muito das referências de vida, valores, visão do mundo, entre outros aspetos mais ideológicos. De fao, a integração religiosa do sujeito influencia diretamente a prática pessoal, social, e profissional, sobretudo na formação das identidades religiosas e pedagógicas das/os professoras/es que atuam na educação básica (Santos, 2018).

Das sessenta e seis pessoas que enviaram o questionário (ver tabela 29), 30,3% afirmam não ter religião, 21,2% são evangélicas, 15,2% são católicas, 21,2% são espíritas, 6,1% são do candomblé, 3% são ateus/ateias, 1,5% de umbanda. Esse panorama revela muito da diversidade cultural religiosa na Bahia e do Brasil. Chama atenção o número de cristãos, pois somando os que declararam católicos e evangélicos contabilizamos 24 pessoas, que correspondem a 36,4% do total. Segundo o censo nacional do (IBGE, 2010), 86,6% da população brasileira se autodeclara cristã¹⁴⁸, o que chama atenção para o aumento de diversas denominações evangélicas no Brasil ¹⁴⁹. Isso corrobora com os dados recolhidos na nossa amostra.

¹⁴⁸ Apesar de historicamente já conhecermos o processo de imposição cultural e religiosa no período colonial de cunho católico deixando marcas profundas na cultura nacional

¹⁴⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>

Tabela 18 - Grupo C - Distribuição da amostra por integração religiosa (n=66)

Integração Religiosa	Nº	% Total
Evangélica	14	21,2%
Católica	10	15,2%
Espírita	14	21,2%
Candomblé	4	6,1%
Umbanda	1	1,5%
Judaísmo	-	-
Ateísmo	2	3%
Budismo	-	-
Islamismo	-	-
Hinduísmo	-	-
Não integra nenhuma religião	20	30,3%
Outro: Brahma Kumaris	1	1,5%
Total:	66	100%

A questão racial no Brasil é fundamental para os estudos das ciências humanas e sociais, sobretudo porque o racismo estrutura as relações sociais no país, provendo desvantagens sociais e econômicas para grupos historicamente subalternizados e protegendo interesses das camadas privilegiadas que em sua maioria não são pessoas negras nem indígenas (Almeida, 2018). Quando as/os participantes foram questionadas/os sobre a autodeclaração racial (ver tabela 30), das sessenta e seis respostas enviadas 57,6% declaram-se negras/os, totalizando trinta e oito pessoas, do total 25,8% afirmam ser pardos, contingente de dezessete pessoas. Vale destacar que no Brasil pessoas pardas são mestiças, consideradas negras de pele mais clara, portanto 82,8% têm afrodescendência autodeclarada na nossa amostra. Do contingente total da nossa amostra, 15,2% são brancos, dez pessoas, com porcentagem de 1,5%. Houve uma pessoa que afirmou ser negro de pele parda, no campo de respostas outros. Esses dados revelam a afrodescendência do grupo que participou dessa pesquisa, que converge com os dados da maioria da população brasileira. Em especial, das pessoas que nasceram ou vivem em Salvador¹⁵⁰, cidade lócus da nossa

¹⁵⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2011/11/salvador-e-capital-mais-negra-do-pais-aponta-ibge.html>

investigação, considerada a capital mais negra do país, possuindo mais de 80% da sua população autodeclarada parda e negra¹⁵¹.

¹⁵¹Essa informação revela muito do empreendimento colonial escravagista entre os séculos XVI à XIX no Brasil, e em especial na Bahia, palco de resistências culturais, econômicas e religiosas da população nesse território de identidade (Albuquerque & Fraga Filho, 2006).

Tabela 19 - Grupo C - Distribuição da amostra por autodeclaração racial (n=66)

Autodeclaração racial	Nº	% Total
Pardos	17	25,8%
Branco	10	15,2%
Indígena	-	-
Negra	38	57,6%
Outro: Negro de pele parda	1	1,5%
Total:	66	100%

No que se refere ao nível de escolaridade (ver tabela 20), das sessenta e seis respostas, 36,4% apontam para pessoas com graduação e especialização, num total de vinte e quatro pessoas, dessas 21,2% possuem graduação e mestrado, perfazendo quatorze pessoas, ou seja, 21,2% têm graduação e nove pessoas têm doutorado, equivalendo a 13,6% da amostra. Com respeito às/ aos estudantes da graduação em História, tem-se o percentual de 6,1%, e 1,5% com pós-doutorado, o que equivale a uma pessoa colaboradora.

Tabela 20 - Grupo C - Distribuição da amostra por formação na pós-graduação (n=66)

Formação na Pós-graduação	Nº	% Total
Estudante da licenciatura em História	4	6,1%
Graduação	-	-
Especialização	24	36,4%
Mestrado	14	21,2%
Doutorado	9	13,6%
Pós-doutorado	1	1,5%
Outro:	-	-
Total:	66	100%

Depois de revelarmos as informações sobre a caracterização sociodemográfica do grupo C, apontando a cidade onde nasceram, cidade onde moram, faixa etária, sexo, integração religiosa, autodeclaração racial e formação acadêmica, partiremos para a apresentação das informações coletadas sobre a formação inicial dos grupos B e C, ao mesmo tempo. Buscamos nesse momento da pesquisa saber na formação inicial em qual instituição foram graduadas/os, ou estão se graduando, para as/os que são licenciadas/os há quanto tempo foram formadas/os, se sua formação inicial apresentou conhecimentos sobre

a História das Mulheres e das Relações de Gênero, se participaram de eventos acadêmicos e de grupos de pesquisa que incidissem nestas temáticas durante sua formação.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Formação inicial - Grupos B e C

A presente pesquisa tem como um de seus objetivos saber se a formação acadêmica inicial da licenciatura em História contribuiu para o conhecimento sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Nesse contexto, perguntamos às/aos participantes da pesquisa se durante seu percurso de graduação receberam informações sobre a História das Mulheres. No grupo B apenas duas pessoas concordam totalmente que tenham recebido informações sobre a História das Mulheres, as demais concordam e discordam parcialmente, e essa informação nos revela que de maneira esporádica ou pontual receberam informações sobre a História das Mulheres, conforme apontado na tabela 32.

Tabela 21 - Grupo B - Durante seu percurso de graduação recebeu informações sobre a História das Mulheres. (n=15).

Durante sua graduação teve acesso a História das Mulheres	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	26,7%
Discordo parcialmente	3	20%
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	5	33,3%
Concordo totalmente	2	13,3%
Total:	15	100%

O grupo C revela um grupo de estudantes que estão recém graduadas/os, com faixa etária diversificada, por isso, talvez aponte que estamos avançando em relação as informações recebidas sobre a História das Mulheres na formação inicial das/os professoras de História. Das 66 pessoas inquiridas (ver tabela 33), mais de um terço, ou seja 33,3%, concordam totalmente, e são 22 professoras/es que tiveram informações sobre a História das Mulheres. Do número total, apenas 7 pessoas, que correspondem a 10,6% da amostra, não tiveram acesso nenhum a História das Mulheres, e os demais participantes tiveram acesso a essas informações de maneira esporádica e/ou pontual.

Tabela 22 - Grupo C - Durante seu percurso de graduação recebeu informações sobre a História das Mulheres? (n=66).

Durante sua graduação teve acesso a História das Mulheres?	Nº	% Total
Discordo totalmente	7	10,6%
Discordo parcialmente	8	12,1%
Neutro	4	6,1%
Concordo parcialmente	25	37,9%
Concordo totalmente	22	33,3%
Total:	66	100%

Os dados recolhidos da pesquisa apontam que o grupo C, composto em sua maioria por pessoas já licenciadas em História, foram graduadas/os nas instituições participantes desta investigação como a UFBA (15 pessoas), UNEB (11 pessoas), UCSAL (10 pessoas) e UNIJORGE (15 pessoas). Analisemos a tabela 34, que informa qual a instituição em que elas/eles obtiveram a graduação. Neste grupo de 56 respostas, apenas duas pessoas afirmam ser estudantes da UFBA e duas pessoas licenciadas informam que concluíram a graduação em outras instituições de ensino, sendo uma na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a outra na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Tabela 23 - Grupo C - Concluiu sua graduação em História em qual Instituição de Ensino Superior? (n=56).

	Nº	% Total
Universidade Federal da Bahia	15	26,8%
Universidade Estadual da Bahia	11	19,6%
Universidade Católica do Salvador	10	17,9%
Centro Universitário Jorge Amado	15	26,8%
Outra: Federal de Alagoas	1	1,8%
Outra: Universidade Estadual de Feira de Santana	1	1,8%
Estudantes da UFBA, não concluíram a graduação.	2	3,6%
Não informou	1	1,8%
Total:	56	100%

Nota: Houve 10 respostas em branco a esta questão.

Constatamos que entre os/as participantes da nossa investigação, quase metade concluiu a graduação há menos de cinco anos, revelando informações recentes da formação da/o docente em História (ver tabela 35).

Tabela 24 - Grupo C - Finalizou sua graduação há quanto tempo? (n=58)

	Nº	% Total
Menos de 5 anos	25	43,1%
Entre 6 e 10 anos	11	19%
Entre 11 e 20 anos	12	20,7%
Mais de 20 anos	7	12,1%
Sou estudante	3	5,2%
Total	58	100%

Nota: Houve 8 respostas em branco a esta questão.

Considerando as disparidades sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pelas mulheres em relação aos homens, consideramos de extrema relevância que a formação inicial propicie momentos de ensino e aprendizagens sobre a produção do conhecimento ao longo da História, e de maneira pedagógica identificar como as relações de poder foram construídas historicamente e como se revelam na contemporaneidade (Scott, 2008; Lerner, 2019), por isso buscamos saber das pessoas participantes se no percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as Relações de Gênero, ou seja diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História, até por que é na formação inicial que nossas bases e identidades profissionais são formadas (Guimarães, 2012). Os dados coletados com as quinze respostas do grupo B revelam que 53,3% das pessoas respondentes não foram ensinadas sobre as desigualdades entre mulheres e homens na sua formação acadêmica. As outras pessoas participantes informam que ouviram em algum momento da formação, como apresenta a tabela 36.

Tabela 25 - Grupo B (n=15). No percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as Relações de Gênero, ou seja, diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	8	53,3%
Discordo parcialmente	3	10%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Neutro	-	-
Concordo parcialmente	4	26,7%
Concordo totalmente	-	-
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Os dados recolhidos no grupo C revelam um cenário diverso de informações; do total de 66 participantes, 13 pessoas informam que tiveram acesso aos conhecimentos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero na sua formação inicial, 39 viram esse conteúdo em algum momento da vida acadêmica, 3 afirmam não ter estudado esses conteúdos na formação inicial, observemos na tabela 37.

Tabela 26 - Grupo C (n=66) No percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as Relações de Gênero, ou seja diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	3	4,5%
Discordo parcialmente	16	24,2%
Neutro	1	1,5%
Concordo parcialmente	33	50%
Concordo totalmente	13	19,7%
Total:	66	100%

No que concerne à participação em eventos acadêmicos e científicos referentes a pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero, os dados revelam que das 15 pessoas participantes do grupo B (docentes do ensino superior em História), constituído por 2 pessoas participaram desses espaços, 4 afirmam não ter participado, e 8 pessoas participaram em algum momento da sua formação inicial (ver tabela 38).

Tabela 27 - Grupo B (n=15) - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	28,6%
Discordo parcialmente	5	36,7%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Neutro	-	-
Concordo parcialmente	3	21,4%
Concordo totalmente	2	14,3%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

No que se refere ao grupo C, estudantes finalistas em História e pessoas licenciadas em História, das 66 pessoas que responderam 26 informam que durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das relações de gênero, contabilizando 24,4% dos participantes. Os dados da tabela 39 também nos revela que a maioria, em algum momento, teve contato com os temas abordados, juntando as respostas do discordo parcialmente e concordo parcialmente contabiliza-se 34 pessoas. Mas chama atenção que 12 pessoas não tiveram a oportunidade de participar de eventos que tratassem dos temas centrais dessa pesquisa, assim como 4 pessoas não tenham indicado se participou ou não.

Tabela 28 - (n=66). Grupo C - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	12	18,2%
Discordo parcialmente	8	12,1%
Neutro	4	6,1%
Concordo parcialmente	26	39,4%
Concordo totalmente	16	24,2%
Total:	66	100%

No que se refere a experiência acadêmica de participação em grupos de estudo ou de pesquisa sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, o grupo B, formado pelas/os docentes da educação superior chama atenção que 53,3% das pessoas participantes afirmam não terem participado desse tipo de estudo ou de investigação científica, 33% participaram em algum momento da vida acadêmica, e apenas 13,3% , ou seja 2 participantes afirmam que participaram de grupos de pesquisa das temáticas principais abordadas nesse estudo. (Ver tabela 40).

Tabela 29- Grupo B (n=15). Durante sua experiência acadêmica participou de algum grupo de estudo ou de pesquisa sobre a História das Mulheres e das Relações de gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	8	53,3%
Discordo parcialmente	2	13,3%
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	3	20%
Concordo totalmente	2	13,3%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Já o grupo C (composto por licenciadas/os História e pelos estudantes finalistas em História) apresentam um percentual diferente do grupo B (composto por docentes do ensino superior), das 66 pessoas,12 participantes, ou seja 18,2%informam não ter se envolvido em estudos e pesquisas sobre a História das mulheres e das relações de gênero durante sua formação acadêmica. Do total da tabela 41, 34 pessoas responderam (51,5%) que em algum momento da vida acadêmica participaram dos estudos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, e das respostas apresentadas 16 (24,2%) já participaram das pesquisas e ou estudos das áreas indicadas nessa questão.

Tabela 30 - (n=66). Grupo C - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	12	18,2%
Discordo parcialmente	8	12,1%
Neutro	4	6,1%
Concordo parcialmente	26	39,4%
Concordo totalmente	16	24,2%
Total:	66	100%

Assim como o grupo B (composto por docentes do ensino superior), o grupo C (composto por pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas) demonstra um cenário múltiplo. Das 66 respostas (ver tabela 41), 16 participantes da pesquisa afirmam ter participado de eventos acadêmicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, 12 participantes afirmam não ter participado de eventos na sua formação inicial com os

temas mencionados, 4 pessoas ficaram neutras, e 34 pessoas participaram desses eventos em algum momento da trajetória acadêmica.

Tabela 31 - Grupo C (n=66) - Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	12	18,2%
Discordo parcialmente	8	12,1%
Neutro	4	6,1%
Concordo parcialmente	26	39,4%
Concordo totalmente	16	24,2%
Total:	66	100%

No campo das ciências humanas e sociais, em especial no ensino de História é fundamental perceber como os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos influenciam de maneira diversa os acontecimentos históricos e as mudanças culturais em todas as sociedades. Porém, somente uma análise crítica do passado em diálogo com o presente pode descortinar as rupturas e continuidades na realidade social, por isso é relevante que professoras/es de História tenham uma formação ampla e diversidade da História da humanidade, mas também, da História local(Martins, 2013).

Nesse sentido, perguntamos às/aos participantes se em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimento e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Entendemos que a História é também resultado das ações humanas na terra (Borges, 2005), esse momento nos convoca a conhecer e refletir sobre os problemas, desafios, assimetrias, lutas e conquistas ao longo da História das mulheres e dos homens (Scott, 2008).

Das 15 pessoas do grupo B (composto por docentes da educação superior) que responderam a essa questão (ver tabela 43), 4 pessoas afirmam que na sua trajetória acadêmica não foram proporcionados momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, 2 pessoas concordaram totalmente que tiveram acesso a esses conhecimentos, 8 pessoas informam que em algum momento da sua formação inicial tomaram conhecimentos dos temas chaves desta investigação.

Tabela 32 - Grupo B (n=15) - Em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	26,7%
Discordo parcialmente	4	26,7%
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	4	26,7%
Concordo totalmente	2	13,3%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

No que diz respeito ao grupo C (ver tabela 44), os dados chamam atenção, pois das 66 pessoas 29 afirmam que em sua trajetória acadêmica não participaram de momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, quase metade do total da nossa amostra 43,9%, 12 pessoas afirmam terem vivenciado esses momentos, 5 pessoas não responderam, 20 pessoas indicam ter participado em algum momento da sua formação inicial.

Tabela 33 - Grupo C (n=66) - Em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimentos e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	29	43,9%
Discordo parcialmente	3	7,6%
Neutro	5	7,6%
Concordo parcialmente	17	25,8%
Concordo totalmente	12	18,2%
Total:	66	100%

No que concerne à atuação em sala de aula (ver tabelas 45 e 46), perguntou-se a ambos os grupos B e C se durante sua formação acadêmica as pessoas participantes foram formadas/os sobre a História das Mulheres e das relações de gênero visando a sala de aula, ou seja História ensinada. O Grupo B (composto por docentes da educação superior) das 15 respostas 9 (60%) afirmam não terem sido formadas/os com esses conhecimentos específicos. Já 6 pessoas (40%) tiveram acesso em algum momento a esses conhecimentos. E, o que chamada atenção é que nenhuma participante concorda em ter sido formada/o com essa perspectiva.

Tabela 34 - Grupo B (n=15). Sua formação acadêmica te informou sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero visando atuação em sala de aula? =

	Nº	% Total
Discordo totalmente	9	60%
Discordo parcialmente	5	33,3%
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	1	6,7%
Concordo totalmente		
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

O grupo B (composto por licenciadas/os em História e estudantes finalistas no curso de História) demonstra outras porcentagens, das 66 participantes 11 (16,7%) não tiveram formação acadêmica sobre a História das Mulheres e das relações de gênero visando atuação em sala de aula. Ficaram neutras 3 pessoas (4,5%). Do total de participantes, 38 (57,6%) das pessoas tiveram em algum momento uma formação com foco na prática docente. E, do total de 66 pessoas 14 (21,2%) afirmam terem sido formadas/os com esse objetivo de atuação na sala de aula.

Tabela 35 - Grupo C (n=66) - Sua formação acadêmica te informou sobre a História das Mulheres e as relações de gênero visando atuação em sala de aula?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	11	16,7%
Discordo parcialmente	14	21,2%
Neutro	3	4,5%
Concordo parcialmente	24	36,4%
Concordo totalmente	14	21,2%
Total:	66	100%

Ao final dessa seção que trata sobre formação inicial das/os professoras/es da educação superior, apenas 7 pessoas responderam a essa questão, 6 disseram que não tinham o que partilhar, mas a P1 destacou que "Tive professores que tentavam desqualificar a História das Mulheres e as relações de gênero como assuntos menos, "pós-modernos", em seus termos". Constatamos que ainda existem resistências de algumas professoras/es em apresentar a História das Mulheres e das Relações de Gênero como conteúdos menores e menos importantes na historiografia e nos conhecimentos pedagógicos.

4.2. Políticas Educativas e Conteúdos Curriculares

No capítulo 1 da fundamentação teórica abordamos sobre a relevância das políticas educacionais para a construção dos currículos escolares. No Brasil, como estado democrático de direito, imperam as normas e marcos legais no sistema educacional como a (C.F, 1988; LDB, 1996; PCN, 1997; PNE, 2014-2024; BNCC, 2017), para além dos acordos internacionais assinados, sendo o Brasil membro da Organização das Nações Unidas (ONU). Ciente desta relevância, buscamos saber das pessoas participantes se para elas as políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História. Das 15 pessoas que responderam a questão do grupo B (composto por docentes da educação superior) - (ver tabela 47) - 13 participantes concordam totalmente com essa afirmativa e apenas 2 pessoas concordaram parcialmente.

Tabela 36 - Grupo B (n=15). As políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	2	13,3%
Concordo totalmente	13	86,7%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

No grupo C, (composto por estudantes finalistas do curso de História e pessoas licenciadas em História), das 66 pessoas que responderam (ver tabela 36), 59 concordam totalmente, o que corresponde a 89,4% do total, média semelhante ao grupo B (composto por docentes da educação superior) que alcançou uma percentagem de 86,7%. Do total, 3 concordam parcialmente e 3 discordam parcialmente. Apenas uma pessoa discorda que as políticas educativas não sejam importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História.

Tabela 37 - Grupo C (n=66). As políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares e inclusão de novos temas no ensino da História.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	1,5
Discordo parcialmente	3	4,5
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	3	4,5
Concordo totalmente	59	89,4
Total:	66	100%

Conforme foi mencionado no capítulo 1 da fundamentação teórica, a BNCC (2017) é a mais recente política educativa atendendo a uma previsão normativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), esta obriga todo sistema educativo adequar-se a nova Base Nacional Comum Curricular até 2020. Mencionamos também, no capítulo 1, que os currículos oficiais são disputados na arena política (Silva, 2000)aponta que a ideologia dominante vigente sempre concorrerá sobre o que deve ou que não deve ser ensinado nas escolas. Uma vertente mais progressista abrirá caminhos para a efetivação do estado democrático de direito através de mobilizações em prol de uma formação que coadune com os direitos humanos da população negra, mulheres e outros grupos subalternizados socialmente (Freire, 2018).

Neste contexto de disputas pelas políticas educativas, buscamos saber das pessoas participantes se elas/eles acreditam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares, no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica. Das 15 respostas (ver tabela 49), 2 discordam totalmente, 1 discorda parcialmente, 2 não se manifestaram, 7 concordam parcialmente e 3 concordam totalmente. Chama-se a atenção que, na construção desse documento, a bancada religiosa do Brasil conseguiu pressionar na arena política a retira da palavra gênero da BNCC (Freire, 2018), deixando uma lacuna profunda na construção dos currículos escolares sobre as Relações de Gênero e da História das Mulheres numa perspectiva crítica, conforme análise no capítulo 1.

Tabela 38 - Grupo B (n=15). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	2	13,3%
Discordo parcialmente	1	6,7%
Neutro	2	-
Concordo parcialmente	7	46,7%
Concordo totalmente	3	20%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Observando os dados recolhidos com o grupo C, vale destacar que esse grupo é composto por estudantes em formação do curso de História e a maioria das pessoas participantes são docentes que trabalham na educação básica. É comum que docentes da educação básica sejam pressionadas/os pela coordenação a conhecer e aplicar em sala as orientações curriculares da BNCC (2017) com maior profundidade. Nesse sentido, acreditamos ser importante recolher esses dados tanto do grupo B que são professoras/es formadoras/es e o grupo C, de maioria graduadas/os em História.

Observemos a tabela 50. Das 66 pessoas que participaram da pesquisa, 4 discordam totalmente que a BNCC seja uma aliada, 6 discordam parcialmente, 4 pessoas não se manifestaram, 27 concordam parcialmente, o que corresponde a 40,9% do total. Nesta questão chama a atenção as 25 pessoas que concordam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares, no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica. Acreditamos que elas/eles talvez não conheçam tal documento, porque ao analisarmos a BNCC ele possui muitas lacunas quanto a História das Mulheres e não aborda as relações de Relações de Gênero. Uma alternativa possível visando suprir essas lacunas seria seguir o caminho dos ensinamentos dos direitos humanos das mulheres.

Tabela 39 - Grupo C (n=66) - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica?

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	6,1
Discordo parcialmente	6	9,1
Neutro	4	6,1
Concordo parcialmente	27	40,9
Concordo totalmente	25	37,9
Total:	66	100%

Como já mencionado no capítulo 2 desta segunda parte da tese, no estudo qualitativo onde recolhemos informações através de entrevistas com as/os coordenadoras/es dos cursos de História, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição é um documento de extrema relevância para a autonomia institucional, sobretudo porque aponta as diretrizes de funcionamento, os objetivos e as metas de cada instituição, mas especificamente de cada curso (Lopes, 2010)¹⁵². Vale destacar que o PPP deve seguir como norte as leis, normativas e políticas educacionais vigentes no país. Pelas razões apontadas, acreditamos ser relevante que cada docente conheça o referido documento. No caso dos dados recolhidos com as/os professoras/es formadoras/es (ver tabela 51), 7 participantes afirmam conhecer o PPP da IES em que trabalha, 3 afirmam não ter conhecimento, 3 conhecem parcialmente.

¹⁵² Disponível: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>

Tabela 40 - Grupo B (n=14). Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Faculdade em que trabalha como professora/r?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	3	21,4%
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	3	21,4%
Concordo totalmente	7	50%
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

O grupo C, (composto por estudantes finalistas do curso de História e pessoas licenciadas em História), apresenta um outro panorama, pois 24 dos participantes não conhecem o PPP da instituição escolar em que estudam e/ou realizaram os seus estudos, quase 40% do total. Somados as 10 pessoas que não se manifestaram, o percentual chega a 53,6% do total da nossa amostra, ou seja, mais da metade das/os participantes não teve acesso ao documento norteador do curso; do total, 24 pessoas afirmam ter acessado o PPP em algum momento, e apenas 4 participantes afirmam conhecer o PPP da instituição de ensino a que estão ligadas (ver tabela 52).

Tabela 41 - Grupo C (n=66) - Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino que realiza ou realizou seus estudos na graduação em História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	24	38,4%
Discordo parcialmente	14	21,2%
Neutro	10	15,2%
Concordo parcialmente	14	21,2%
Concordo totalmente	4	6,1%
Total:	66	100%

Ainda sobre o PPP, em relação ao grupo B, desejamos saber das/os participantes se na instituição em que lecionam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero são contemplados no PPP e em outros documentos institucionais oficiais. Das 15 respostas, 8 participantes afirmam em algum momento; 6 concordam

totalmente, e 1 pessoa ficou neutra, porque provavelmente não teve acesso ao PPP (ver tabela 53).

Tabela 42 - Grupo B (n=15) - O Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais da Instituição em que leciona apontam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	2	13,6%
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	6	40%
Concordo totalmente	6	40%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Em relação à questão: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais da Instituição em que estudou e/ou estuda apontam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero?, na perspectiva do grupo C, apenas 2 (3%) pessoas concordam que as temáticas são contempladas, conforme tabela 54, das 66 pessoas 13 (19,7%) discordam que o PPP inclua os conteúdos da História das Mulheres e das relações de gênero, já 18 (27,3%) pessoas discordam parcialmente, e 9 (13,6%) concordam parcialmente. Chama-se a atenção que 24 (36,4) pessoas escolheram ficar neutras, provavelmente porque não conhecem o PPP (ver tabela 54), e esse dado não corresponde com a informação anterior, quando perguntados se conheciam o PPP, apenas 10 não se manifestaram.

Tabela 43 - Grupo C (n=66) - O Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais da Instituição em que estudou e/ou estuda apontam conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	13	19,7%
Discordo parcialmente	18	27,3%
Neutro	24	36,4%
Concordo parcialmente	9	13,6%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Concordo totalmente	2	3%
Total:	66	100%

A estrutura curricular das instituições de ensino, parte importante do PPP, informa os conteúdos a serem trabalhados ao longo do semestre, para todas/os envolvidas/os na formação, tanto para a/o docente que será a/o mediadora/r da aula, como as/os estudantes acadêmicos, por isso buscamos saber se o ementário dos componentes curriculares que o grupo B leciona indicam conteúdos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Com base nas respostas na tabela 55, 1 docente informa que não estão contemplados no ementário os temas principais deste estudo, 2 pessoas discordam parcialmente, 2 pessoas não sabem informar, 6 concordam parcialmente, e 2 pessoas concordam totalmente.

Tabela 44 - Grupo B (n=14) - As ementas das disciplinas que leciona indicam conteúdos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	7,1%
Discordo parcialmente	2	14,3%
Neutro	2	14,3%
Concordo parcialmente	6	42,9%
Concordo totalmente	2	14,3%
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas resposta omissa.

Conforme abordado anteriormente, a ementa apresenta o norte teórico e temático que será aplicado em sala, por isso buscamos saber se as instituições colaboradoras desse estudo possuem na estrutura curricular um componente obrigatório relacionado a História das Mulheres. Das 14 respostas (ver tabela 56), 4 participantes afirmam que na IES em que trabalham não existem esses componentes obrigatórios, 1 pessoa discorda parcialmente, 3 pessoas não se manifestaram, 3 pessoas concordam parcialmente, e 3 pessoas concordam totalmente.

Tabela 45 - Grupo B (n=14) - Na instituição superior de ensino em que trabalha existe na Estrutura Curricular um componente obrigatório relacionado a História das Mulheres?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	28,5
Discordo parcialmente	1	7,1
Neutro	3	21,4
Concordo parcialmente	3	21,4
Concordo totalmente	3	21,4
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

Do ponto de vista da/o estudante que se formou nas IES colaboradoras desse estudo, das 66 pessoas que responderam (ver tabela 45), deste total 38 pessoas discordam totalmente da afirmativa sobre ter frequentado disciplinas curriculares específicas sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, 5 participantes discordam, 2 ficaram neutras, 13 concordam parcialmente, e 8 concordam totalmente. As respostas apresentadas nos levam a confrontar os dados com as informações disponibilizadas pelas/os coordenadoras/es do estudo 1, dado que apenas uma IES possui um componente curricular específico sobre a História das Mulheres, e as demais instituições trabalham essas temáticas "diluídas" em outras disciplinas, nas palavras das/os Coordenadores 1, 2 e 3.

Tabela 46 - Grupo C (n=66) - Frequentou disciplina curricular específica sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	38	57,6
Discordo parcialmente	5	7,6
Neutro	2	3
Concordo parcialmente	13	19,7
Concordo totalmente	8	12,1
Total:	66	100%

A questão seguinte nos leva a conhecer sobre a seleção, planejamento e organização das referências para desenvolver a disciplina lecionada e se existe uma preocupação em buscar autoras e autores de maneira equitativa. Das 15 pessoas do grupo B

que responderam (ver tabela 58), 2 discordam totalmente, 2 discordam parcialmente, 1 ficou neutra, 7 concordam parcialmente, e 3 concordam totalmente, ou seja, apenas 20% da nossa amostra revela que busca promover igual visibilidade do trabalho científico de mulheres e de homens na escolha das referências bibliográficas sugeridas ao alunado.

Tabela 47 - Grupo B (n=15) - Durante a seleção, planejamento e organização das referências para desenvolver sua disciplina, existe uma preocupação em buscar autoras e autores de maneira equitativa?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	2	13,3%
Discordo parcialmente	2	13,3%
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	7	46,7%
Concordo totalmente	3	20%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Ainda sobre o planejamento no quesito escolhas bibliográficas das/os docentes das IES colaboradoras, buscamos saber se os textos e fontes escolhidos para trabalhar na sua disciplina abordam a História das Mulheres e as Relações de Gênero. Das 15 pessoas que responderam, 2 concordam parcialmente, 3 ficaram neutras sobre os textos e fontes que usam para trabalhar a História das Mulheres em sala, 4 participantes concordam parcialmente e 6 concordam totalmente, esse último dado revela que 40% da nossa amostra tem preocupação em trabalhar na sua prática profissional os temas centrais deste estudo.

Tabela 48 - Grupo B (n=15) - Os textos e fontes escolhidos para trabalhar a sua disciplina abordam a História das Mulheres e as Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	2	13,3%
Neutro	3	20%
Concordo parcialmente	4	26,7%
Concordo totalmente	6	40%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Levando em consideração que a maioria das/os participantes do grupo C estudou nas IES em que trabalham as/os docentes do grupo B, buscamos saber do ponto de vista dessas/es estudantes se os livros, textos e outras fontes de estudos apresentados pelas/os docentes informavam sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero. Das 66 respostas (ver tabela 60), 11 discordam totalmente, 16 discordam parcialmente, 1 pessoa neutra, 29 concordam parcialmente e 9 concordam totalmente. Apesar de 16,7% não terem estudado a História das Mulheres e as Relações de Gênero na sua formação inicial, percebemos nos dados avanços: do total de respostas 68,1% afirmam que em algum momento da sua formação inicial tiveram acesso aos textos e fontes sobre as categorias centrais de análise desse estudo.

Tabela 49 - Grupo C (n=66) - Os livros, textos e outras fontes de estudos apresentados pelas/os docentes informavam sobre História das Mulheres e as Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	11	16,7
Discordo parcialmente	16	24,2
Neutro	1	1,5
Concordo parcialmente	29	43,9
Concordo totalmente	9	13,6
Total:	66	100%

Em relação a questão se as/os participantes do grupo B (composto por docentes da educação superior) tem alguma orientação curricular oficial das instituições que são vinculadas/os para trabalhar a História das Mulheres e das relações de gênero. Das 14 pessoas que responderam 12 participantes (85,7%) afirmam ter recebido em algum momento, uma pessoa ficou neutra e apenas 1 (7,1%) pessoa afirma ter recebido essas informações.

Tabela 50 - Grupo B (n=14) - Na Instituição de Ensino que leciona existe uma orientação Curricular Oficial para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	3	21,4%
Discordo parcialmente	6	42,9%
Neutro	1	7,1%
Concordo parcialmente	3	21,4%
Concordo totalmente	1	7,1%
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

No estudo qualitativo dessa pesquisa, os dados levantados com as/os Coordenadores 1, 2, 3 e 4 revelam que apenas uma das IES possui em sua estrutura curricular um componente que trata da História das Mulheres, mas que não é obrigatório, trata-se de um componente optativo para a/o estudante, intitulado "Gênero, Poder e Instituições na Península Ibérica"¹⁵³. Diante dessas informações buscamos saber do grupo B, se as/os docentes acreditam ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres. Os dados apresentados na tabela 62 revelam que 7 pessoas concordam totalmente e 8 concordam parcialmente, 53,3% acreditam seja importante que a estrutura curricular inclua na formação das/os professoras/es de História a História das Mulheres.

¹⁵³ Disponível grade curricular do Curso de História da Universidade Federal da Bahia. https://historia.ufba.br/sites/historia.ufba.br/files/grade_curricular_licenciatura.pdf

Tabela 51 - Grupo B (n=15) Acredita ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	7	46,7
Concordo totalmente	8	53,3
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Em relação a questão mencionada anteriormente, buscamos saber do grupo C se acreditam ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres. Das 66 respostas (ver tabela 63), 2 pessoas (3%) discordam totalmente, 3 (4,5%) ficaram neutras, 10 (15,2%) concordam parcialmente e 51 (77,3) concordam totalmente, chama atenção o último dado, 77,3% da nossa amostra acredita que deve ser implantado um componente específico sobre a História das Mulheres.

Tabela 52 - Grupo C (n=66) - Acredita ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	2	3%
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	3	4,5%
Concordo parcialmente	10	15,2%
Concordo totalmente	51	77,3
Total:	66	100%

No estudo qualitativo, os dados coletados com as/os coordenadoras/es 1, 2, 3 e 4 levantaram a questão se achavam interessante que os conhecimentos históricos sobre a História das Mulheres não ficassem restritos a um componente específico, mas que fossem atravessadas em todos os componentes curriculares. Diante das informações coletadas,

acreditamos ser relevante saber do grupo C se considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres devam ser trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica.

Das 15 pessoas que responderam (ver tabela 64), 4 discordam totalmente, 1 pessoa ficou neutra, 4 concordam parcialmente, e 6 concordam totalmente. Apesar do grupo B evidenciar respostas opostas, ressalva-se que 40% concordam que a História das Mulheres deve ser trabalhada de forma interdisciplinar sem a necessidade de um componente específico.

Tabela 53 - Grupo B (n=15) - Considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	4	26,7%
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	4	26,7%
Concordo totalmente	6	40%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Já na opinião do grupo C, das 66 pessoas que responderam as questões, 10 participantes consideram que os conteúdos sobre a História das Mulheres devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema, 12 discordam, 1 pessoa ficou neutra, 20 concordam parcialmente, e 23 concordam totalmente (ver tabela 65).

Tabela 54 - Grupo C (n=66) Considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres sejam trabalhados de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	10	15,2%
Discordo parcialmente	12	18,2%
Neutro	1	1,5%
Concordo parcialmente	20	30,3%

Concordo totalmente	23	34,8%
Total:	66	100%

Concluimos a exposição dos dados coletados dos grupos B e C sobre as políticas educativas e os conteúdos curriculares, e a seguir apresentaremos as informações recolhidas sobre as práticas pedagógicas do grupo B, que é composto por docentes da educação superior.

4.3. Práticas Pedagógicas dos docentes da educação superior em História(Grupos B) e Estudantes finalistas e pessoas graduadas em História (Grupo C).

A pesquisa nos revelou que tão importante quando a formação inicial dos componentes curriculares específicos sobre a História geral e específica, a formação metodológica da prática docente deve ser considerada com objetivos claros de alcançar o processo de ensino e aprendizagem com o nosso alunado (Guimarães, 2012).

Nesta seção escolhemos conhecer qual a prática pedagógica do grupo composto por docentes do ensino superior (Grupo B), e como o grupo composto por pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas (Grupo C), percebeu seu processo formativo inicial na graduação.

Na primeira coleta buscamos saber do grupo B se nas reuniões de planejamento são colocadas em pauta temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, como contributos para formação das/os futuras/os professoras/es de História. Essa questão é relevante porque vivemos numa sociedade multiétnica e com vasta diversidade culturalmente, todavia os dados da pesquisa apontam para um país que ainda reproduz estruturas sociais segregadas de classe, raça, classe e gênero, por isso é responsabilidade da/o professora/r apresentar conhecimentos históricos e contemporâneos que contribuam para formação cidadã, para o respeito a pluralidade cultural e para os direitos humanos.

Das 15 respostas, 2 discordam totalmente, 5 discordam parcialmente, 3 pessoas neutras, 3 concordam parcialmente, 2 concordam totalmente, apenas 13,3% declaram que

trabalham totalmente a interseccionalidade entre gênero, classe e raça na formação das/os futuras/os professoras/es de História (ver tabela 66).

Tabela 55 - Grupo B (n=15) - Nas reuniões de planejamento são colocadas em pauta temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, como contributos para formação das/os futuras/os professoras/es de História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	2	13,3
Discordo parcialmente	5	33,3
Neutro	3	20
Concordo parcialmente	3	20
Concordo totalmente	2	13,3
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Nos dados coletados com o grupo C, se durante a sua formação percebeu que o planejamento e a prática docente incluíam temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça como contributos para formação das/os professoras/es de História, os dados revelam que 14 pessoas discordam totalmente, 13 discordam parcialmente, 3 ficaram neutras, 29 concordam parcialmente, 7 concordam totalmente (ver tabela 67). Apesar de 63,6% terem percebido em algum momento da sua formação uma interseccionalidade entre gênero, classe e raça como contributos para formação como professoras/es de História, chama-se a atenção para que apenas 10,6% tenham afirmado terem tido uma formação total nos temas abordados.

Tabela 56 - Grupo C (n=66) - Durante sua formação percebeu que o planejamento e a prática docente pautavam temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça como contributos para formação das/os professoras/es de História?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	14	21,2
Discordo parcialmente	13	19,7
Neutro	3	4,5
Concordo parcialmente	29	43,9
Concordo totalmente	7	10,6
Total:	66	100%

Buscamos saber na prática pedagógica do grupo B se durante suas aulas costumavam abordar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que esses temas não estivessem indicados na ementa oficial e não constassem nos objetivos de aprendizagem. Das 15 respostas (ver tabela 68), uma participante discorda parcialmente, 5 concordam parcialmente e 9 concordam totalmente, os dados revelam que mesmo que a História das Mulheres e das Relações de Gênero não estejam contempladas as/os professoras/es participantes dessa pesquisa vão trabalhar parcialmente ou totalmente.

Tabela 57 - Grupo B (n=15) - Durante suas aulas costumam abordar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não sejam temas indicados na ementa oficial e não constem nos objetivos de aprendizagem.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	1	6,7%
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	5	33%
Concordo totalmente	9	60%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Na opinião do grupo C, das 66 respostas, 15 concordam totalmente que as/os docentes costumavam ensinar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não estivessem indicados na ementa curricular e não constassem nos objetivos de aprendizagem da disciplina, 17 discordam parcialmente, 5 ficaram neutras, 25 concordam parcialmente, e 4 concordam totalmente (ver tabela 69). Os dados revelam que 22,7% das/os docentes que passaram pela formação inicial não trabalharam os temas centrais desta pesquisa, 63,7% perceberam que os temas mencionados foram trabalhados em algum momento da formação.

Tabela 58 - Grupo C (n=66) - As/os docentes costumavam ensinar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não sejam temas indicados na ementa curricular e não constassem nos objetivos de aprendizagem da disciplina.

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

	Nº	% Total
Discordo totalmente	15	22,7
Discordo parcialmente	17	25,8
Neutro	5	7,6
Concordo parcialmente	25	37,9
Concordo totalmente	4	6,1
Total:	66	100%

Conforme já abordado, os eventos acadêmicos são espaços importantes para disseminação de conhecimentos, tanto na formação inicial como na formação de continuidade, por isso buscamos saber se o grupo B realizou ou indicou para as suas turmas eventos que tivessem tido como temática a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das 14 respostas, 1 discorda totalmente, 2 discordam parcialmente, 2 pessoas ficaram neutras, 2 concordam parcialmente, 8 concordam parcialmente.

Tabela 59 - Grupo B (n=14) - Realizou ou indicou para as suas turmas eventos que tivessem como temática a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	7,1
Discordo parcialmente	2	14,3
Neutro	2	14,3
Concordo parcialmente	1	7,1
Concordo totalmente	8	57,1
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

Buscamos saber do grupo C se durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das 66 respostas, 12 discordam totalmente, 8 discordam parcialmente, 4 pessoas ficaram neutras, 26 concordam parcialmente, 16 concordam totalmente (ver tabela 71). Os dados revelam que 41,2% tiveram acesso a algum evento em um certo momento da sua formação inicial, mas 24,3% informam não ter participado de nenhum evento com os temas centrais dessa pesquisa.

Tabela 60 - Grupo C (n=66) -Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	12	18,2
Discordo parcialmente	8	12,1
Neutro	4	6,1
Concordo parcialmente	26	39,4
Concordo totalmente	16	24,2
Total:	66	100%

Buscamos saber do grupo B que recursos utilizavam na sua prática pedagógica para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero. A tabela 72 revela a diversidade de possibilidades para aprimorar as metodologias utilizadas em sala, salientando-se que 66,7% das/os professoras/es participantes no nosso estudo referiram usar a aula expositiva dialogada, a mesma porcentagem para a leitura prévia de textos e artigos, assim como usam filmes e documentários, mas das 15 respostas chama atenção que 2 docentes não trabalham a História das Mulheres e das Relações de Gênero na sala de aula. Refira-se que nesta questão as pessoas participantes poderiam escolher várias alternativas para as respostas.

Tabela 61 - Grupo B (n=15). Que recursos utiliza para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Aula expositiva	8	53,3%
Aula expositiva dialogada	10	66,7%
Leitura prévia de textos e artigos científicos	10	66,7%
Relatórios e dados estatísticos oficiais	4	26,7%
Filmes e documentários	10	66,7%
Músicas	5	33,3%
Literatura	4	26,7%
Jornais	3	20%
Aulas de campo	1	6,7%
Documentos digitalizados e nos arquivos	7	46,7%
Mídias digitais	2	13,3%
Iconografias	7	46,7%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Mapas Mentais e Conceituais	-	-
Não trabalha a história das mulheres e as relações de gênero	2	13,3%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

O grupo C também revela que durante as aulas diversos recursos metodológicos eram trabalhados para informar sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, sendo que das 66 pessoas, apenas 1 informa que esses temas não foram trabalhados em sala.

Tabela 62 - Grupo c (n=66) - Durante as aulas que recursos metodológicos eram usados para informar sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

	Nº	% Total
Aula expositiva	24	36,4
Aula expositiva dialogada	35	53
Leitura prévia de textos e artigos científicos	36	54,5
Relatórios e dados estatísticos oficiais	6	9,1
Filmes e documentários	31	47
Músicas	9	13,6
Literatura	15	22,7
Jornais	6	9,1
Aulas de campo	6	9,1
Documentos digitalizados e nos arquivos	12	18,2
Mídias digitais	10	15,2
Iconografias	12	15,2
Mapas Mentais e Conceituais	2	3
Não foi trabalhada a história das mulheres	11	16,7
Outro: pequenos comentários em situações levantadas esporadicamente	2	3
Outro: Não tivemos essa aula	1	1,5

Quanto a questão levantada ao grupo b (composto por docentes da educação superior) sobre se conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade

numa perspectiva histórica? Das 15 respostas, uma pessoa (6,7) informa que não trabalha esses conteúdos em sala, 9 pessoas afirmam ter um domínio parcial, e 4 participantes (26,7%) afirmam ter domínio sobre as teorias feministas. (Ver tabela 74).

Tabela 63 - Grupo B (n=15) - Conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	6,7%
Discordo parcialmente	2	13,3%
Neutro	1	6,7%
Concordo parcialmente	7	46,7%
Concordo totalmente	4	26,7%
Total:	15	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

No que se refere a questão sobre se é papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula? O grupo B (composto por docentes da educação superior) das 14 pessoas,13 (92,9%) afirmam que trabalha tais abordagens temáticas em sala. Apenas 1 (7,1%) trabalha parcialmente.

Tabela 64 - Grupo B (n=14) - É papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	1	7,1%
Concordo totalmente	13	92,9%
Total:	14	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

Quanto as respostas do grupo C (composto por licenciadas/os em História e estudantes finalistas do mesmo curso) das 66 respostas, 54 (81,8%) concordam que é papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo,

sexismo e misoginia na sala de aula. Uma pessoa ficou neutra, 10 concordam parcialmente (15,1%). E, apenas uma pessoa discorda totalmente. (Ver tabela 76).

Tabela 65 - Grupo C (n=66) É papel da/o professora/r informar e refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	1,5%
Discordo parcialmente	2	3%
Neutro	1	1,5%
Concordo parcialmente	8	12,1%
Concordo totalmente	54	81,8%
Total:	66	100%

Quanto a questão se a História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil? Das 14 respostas do grupo b (composto por docentes da educação superior) 8 pessoas concordam parcialmente (57,1%) e 6 participantes (42,9%) concordam totalmente com a questão apontada.

Tabela 66 - Grupo B (n=14) - A História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	-	-
Concordo parcialmente	8	57,1%
Concordo totalmente	6	42,9%
Total:	14	100%

Nota:Nesta questão houve duas respostas omissas.

Quanto ao grupo C(composto por licenciadas/os em História e estudantes finalistas do mesmo curso) das 66 pessoas, 28 participantes (42,4%) concordam totalmente sobre a

História ensinada contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil. Duas pessoas ficaram neutras. 35 participantes (53%) concordam parcialmente. E, apenas uma pessoa discorda totalmente, essa resposta nos chamou atenção porque ainda hoje temos docentes que não concordam com inclusão da diversidade cultural e dos direitos humanos nas aulas de História. (Ver tabela 78).

Tabela 67 - Grupo C (n=66). A História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas Leis vigentes do Brasil?

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	1,5%
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	2	3%
Concordo parcialmente	35	53%
Concordo totalmente	28	42,4%
Total:	66	100%

Terminada a apresentação das tabelas com as respostas das/os participantes do estudo quantitativo, passamos a demonstrar duas questões abertas que foram aplicadas ao grupo B (composto por docentes da educação superior) no mesmo questionário. Das 15 participantes, 12 docentes responderam a questão, conforme descritos a seguir:

Tabela 68 - Grupo B - Questão: Caso já tenha trabalhado, a História das Mulheres e das Relações de Gênero na sala de aula, poderia nos relatar: quais conteúdos foram desenvolvidos? como o tema foi abordado, como a turma reagiu?

Docente	Respostas
P1	Depende da disciplina. Nas disciplinas de História Antiga os conteúdos teóricos metodológicos foram utilizados para se pensar a antiguidade. foram cruzados com a realidade
P2	Inserção das mulheres nos fatos históricos masculinizados.
P3	Em raras oportunidades houve boa participação.
P4	Não trabalhei
P5	Construção de noções de masculinidade e feminilidade na república, politização da moral sexual, disputas políticas em torno do gênero etc. Houve uma boa receptividade por parte da turma
P6	Muitas vezes já trabalhei com a temática. Minha última experiência foi passando como tarefa um seminário sobre a História das Mulheres no Período colonial brasileiro a partir da obra A história das mulheres de Mary Del Priore e um seminário tendo como mote o

- livro *Nas Margens* de Natalie Zemon Davis. A receptividade foi excelente por parte dos alunos que se encantaram com as histórias de vidas como as de Marie de La Encarnacion e Maria Sibilla.
- P7 Trabalhei a partir de Michele Perrot o tema da historiografia das mulheres. Trabalhamos a partir das cartas das filhas de Carl Marx. A turma reagiu de forma reflexiva. O tema suscitou a vivência do pensamento histórico na sala de aula.
- P8 Conteúdo- Protagonismo da mulher indígenas na história do Brasil. Abordagem- leitura de textos e apresentação de seminário.
- P9 Foi trabalhado a mulher, educação e trabalho. Discutido do ponto de vista interseccional mulher negra, pobreza e formação intelectual a partir do texto de Carolina de Jesus Quarto de despejo.
- P10 Como trabalho com participação de todxs, normalmente a um grande debate que envolve o conjunto de todxs e as temáticas são muito diversificadas.
- P11 Trabalho com o livro *Nas Margens* de Natalie Zemon Davis nas aulas de História Moderna e coloco equipes de alunos para apresentarem o livro. A reação das equipes é sempre muito interessante, um misto de surpresa e irresignação diante da vida das mulheres que o livro aborda, principalmente a judia Glickl e Maria Sybilla. Esse trabalho que desenvolvo há 5 anos tem surtido ótimos resultados, levando alunos a empreender pesquisas nas áreas de gênero e da história das mulheres.
- P12 Teóricas sobre as relações de gênero e História das Mulheres que participaram de revoltas, motins, sedições, conjurações, inconfidências e lutaram em diversas localidades pela independência política do Brasil - como Maria Quitéria, por exemplo.
-

Nas respostas apresentadas pelas/os participantes do grupo B que afirmam trabalhar a História das Mulheres e das relações de gênero evidenciam a diversidade das mulheres que trabalham em sala, a P8 informa que trabalho "Conteúdo Protagonismo da mulher indígena na história do Brasil. Abordagem- leitura de textos e apresentação de seminário". E, a P9 destacou na sua resposta que "Foi trabalhado a mulher, educação e trabalho. Discutido do ponto de vista interseccional mulher negra, pobreza e formação intelectual a partir do texto de Carolina de Jesus Quarto de despejo".

As/os participantes apresentam diversas autoras da historiografia que trabalha a História das Mulheres, como Mary Del priore, Natalie Zemon Davis, Michele Perrot. Assim como citaram o estudo da História a partir das personagens mulheres, a P6 informa que trabalha em sala as mulheres coloniais. Já a P12 aponta a participação da Maria Quitéria na independência do Brasil. A P7 destaca que "Trabalhei a partir de Michele Perrot o tema da historiografia das mulheres. Trabalhamos a partir das cartas das filhas de Carl Marx. A turma reagiu de forma reflexiva. O tema suscitou a vivência do pensamento histórico na sala de aula".

Também ficou evidente nas respostas do grupo B a questão das relações de gênero, sexualidades, masculinidades e feminilidades. A P5 destacou que trabalha a "Construção de

noções de masculinidade e feminilidade na república, politização da moral sexual, disputas políticas em torno do gênero etc. Houve uma boa receptividade por parte da turma". Apenas P4 informa que "Não trabalhei".

A questão seguinte aplicada ao grupo B foi a seguinte: como a/o professora/r de História, acredita que informar o alunado sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero pode contribuir para ampliar o olhar sobre as desigualdades e discriminações entre mulheres e homens? Obtivemos 15 as respostas esta questão, tal como pode ver-se na tabela 80.

Tabela 69 - Grupo B - como a professora/r de História, acredita que informar o alunado sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero pode contribuir para ampliar o olhar sobre as desigualdades e discriminações entre mulheres e homens?

Docente	Respostas
P1	Sim.
P2	Com certeza
P3	Certamente.
P4	Sim
P5	com certeza
P6	Concordo plenamente
P7	Acredito e trabalho com essa perspectiva.
P8	Várias vezes. Sim e foi bastante complicado.
P9	Sim e sempre.
P10	Sim.
P11	Com certeza
P12	Certamente.
P13	Sim
P14	com certeza
P15	Concordo plenamente

As 15 pessoas participantes responderam a questão, todas as respostas confirmaram que a/o professora/r de História, deve informar o alunado sobre a História das Mulheres e as relações de gênero que dessa maneira pode contribuir para ampliar o olhar sobre as desigualdades e discriminações entre mulheres e homens.

4.4. Experiência Profissional na Educação Básica do grupo de pessoas já licenciadas em História e estudantes finalistas (Grupo C)

A inclusão das/os pessoas licenciadas no grupo C nos revelou que 65 professoras/es que responderam ao nosso questionário lecionaram e/ou lecionam na educação básica, por isso acreditamos ser importante identificar como essas/esses docentes trabalham o conhecimento sobre a História das mulheres e das Relações de Gênero. Utilizamos a mesma metodologia da escala Likert, usando afirmativas de múltipla escolha e uma questão aberta que buscou conhecer a experiência docente desse grupo.

A tabela 70 nos mostra que a maioria das/os licenciadas/os em História e estudantes finalistas que trabalharam ou trabalham na educação básica, observamos que 21 participantes (32,3%) tem experiência no ensino fundamental em anos iniciais. 29 participantes (44,6%) quase metade atuam ou atuaram no ensino médio.

Tabela 70 - Grupo C (n=65) Durante sua trajetória profissional lecionou como estagiária ou professora titular de História em quais níveis educacionais?

	Nº	% Total
Fundamental Anos iniciais	2	3,1%
Fundamental Anos Finais	21	32,3%
Ensino Médio	29	44,6%
Educação de Jovens e Adultos	2	3,1%
Ensino Superior	3	4,6%
Pós-graduação	1	1,5%
Outros: Em todos acima	2	3%
Outros: Leciono em todos os níveis menos na pós-graduação	1	1,5%
Outro: Nunca lectionei	1	1,5%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

A tabela 70 demonstra se o grupo C Nas escolas que trabalha ou trabalhou identifica se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais mencionam a inclusão de conteúdos e projetos ligados a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das 65 respostas, 6 participantes (9,2%) discordam totalmente. 32 participantes (49,2%) discordam

ou concordam parcialmente. 17 pessoas concordam totalmente (26,2%). Chama atenção 10 pessoas neutras.

Tabela 71 - Grupo C (n=65) Nas escolas que trabalha ou trabalhou identifica se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos oficiais mencionam a inclusão de conteúdos e projetos ligados a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	6	9,2%
Discordo parcialmente	13	20%
Neutro	10	15,4%
Concordo parcialmente	19	29,2%
Concordo totalmente	17	26,2%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

No que se refere a questão sobre os livros didáticos e outros recursos pedagógicos que são ou foram utilizados na prática docente, se contemplam em seus conteúdos a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das/os 65 participantes do grupo C, 14 pessoas (21,5%) afirmam que concordam totalmente. 6 pessoas ficaram neutras. 40 participantes (61,5%) discordam e concordam parcialmente com afirmativa. E, apenas 5 pessoas (7,7%) concordam totalmente.

Tabela 72 - Grupo C (n=65). Os livros didáticos e outros recursos pedagógicos que são ou foram utilizados na sua prática docente contemplam em seus conteúdos a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	14	21,5%
Discordo parcialmente	18	27,7%
Neutro	6	9,2%
Concordo parcialmente	22	33,8%
Concordo totalmente	5	7,7%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Quanto a tabela 84, buscamos saber do grupo C se mesmo que os recursos didáticos e os documentos oficiais não indiquem o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero, ainda assim a senhora/r ensina sobre esses temas, visto que essas relações sociais atravessam os tempos e os acontecimentos históricos. Das 65 respostas, 18 participantes (27,7%) informam que parcialmente. Duas pessoas ficaram neutras. E, a maioria 44 participantes (67,7%) concorda totalmente com a afirmativa.

Tabela 73 - Grupo C (n=65). Mesmo que os recursos didáticos e os documentos oficiais não indiquem o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero, ainda assim a senhora/r ensina sobre esses temas, visto que essas relações sociais atravessam os tempos e os acontecimentos históricos.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	1	1,5%
Discordo parcialmente	2	3,1%
Neutro	2	3,1%
Concordo parcialmente	16	24,6%
Concordo totalmente	44	67,7%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Quanto a afirmativa: Durante o ano letivo realiza ou já realizou com o alunado pesquisas, eventos e/ou projetos escolares que informasse sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das 65 respostas do grupo C, 30 participantes (46,1%) afirmam que trabalham parcialmente, três pessoas ficaram neutras, e, 30 participantes (46,2%) concordam totalmente. (Ver tabela 85).

Tabela 74 - Grupo C (n=65). Durante o ano letivo realiza ou já realizou com o alunado pesquisas, eventos e/ou projetos escolares que informasse sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	3	4,6%
Discordo parcialmente	2	3,1%
Neutro	3	4,6%

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Concordo parcialmente	27	41,5%
Concordo totalmente	30	46,2%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Em relação a afirmativa: Na sua experiência docente presenciou em reuniões de planejamento escolar propostas interdisciplinares para ensinar o alunado sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero. Das/os 65 participantes do grupo C, 16 discordam totalmente, 6 pessoas discordam parcialmente, 9 pessoas ficaram neutras, 24 concordam parcialmente e 10 participantes concordam totalmente.

Tabela 75 - Grupo C (n=65) Na sua experiência docente presenciou em reuniões de planejamento escolar propostas interdisciplinares para ensinar o alunado sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	16	24,6%
Discordo parcialmente	6	9,2%
Neutro	9	13,8%
Concordo parcialmente	24	36,9%
Concordo totalmente	10	15,4%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

A tabela 75 apresenta os dados que revelam as respostas sobre a afirmativa: Ensina às/aos estudantes da educação básica (sobretudo adolescentes e jovens) sobre o conceito histórico de patriarcado, machismo, sexismo, misoginia, e como essas práticas sociais impactam na vida das mulheres e dos homens. A maioria das/os participantes concordam totalmente com a afirmativa, são 43 pessoas (66,2%). 18 pessoas concordam e discordam parcialmente, e três ficaram neutras.

Tabela 76 - Grupo C (n=65) Ensina às/aos estudantes da educação básica (sobretudo adolescentes e jovens) sobre o conceito histórico de patriarcado, machismo, sexismo, misoginia, e como essas práticas sociais impactam na vida das mulheres e dos homens.

	Nº	% Total
--	-----------	----------------

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Discordo totalmente	1	1,5%
Discordo parcialmente	1	1,5%
Neutro	3	4,6%
Concordo parcialmente	17	26,2%
Concordo totalmente	43	66,2%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Das 64 participantes, 54 pessoas (84,4%) Informam às/aos estudantes que a História das Mulheres e das relações de gênero é um compromisso educativo, social, civilizatório e uma premissa normativa no âmbito dos Direitos Humanos. 9 participantes (14,1%) concordam parcialmente e apenas um pessoa ficou neutra.

Tabela 77 - Grupo C (n=64) Informa às/aos estudantes que a História das Mulheres e das Relações de Gênero é um compromisso educativo, social, civilizatório e uma premissa normativa no âmbito dos Direitos Humanos.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	-	-
Discordo parcialmente	-	-
Neutro	1	1,6%
Concordo parcialmente	9	14,1%
Concordo totalmente	54	84,4%
Total:	64	100%

Nota: Nesta questão houve duas respostas omissas.

A tabela 77 revela que das 65 respostas, 27 participantes (41,5%) discordam totalmente que em sua experiência profissional escolar vivenciou momentos em que gestoras/es escolares e professoras/es desaprovaram o ensino da História das Mulheres e das Relações de Gênero. 10 discordam parcialmente, 9 pessoas ficaram neutras, 11 concordam parcialmente e 8 concordam total mente com a afirmativa.

Tabela 78 - Grupo C (n=65) Em sua experiência profissional escolar vivenciou momentos em que gestoras/es escolares e professoras/es desaprovaram o ensino da História das Mulheres e das Relações de Gênero.

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

	Nº	% Total
Discordo totalmente	27	41,5%
Discordo parcialmente	10	15,4%
Neutro	9	13,8%
Concordo parcialmente	11	16,9%
Concordo totalmente	8	12,3%
Total:	65	100%

Nota: Nesta questão houve uma resposta omissa.

Quanto as respostas sobre a afirmativa: Acredita que a escola deve informar sobre a História das Mulheres, todavia não deve ensinar sobre relações de gênero porque terá que explicar sobre as relações de poder e das desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres entrando num campo ideológico e político. Das 63 respostas, 48 participantes discordam totalmente, 7 discordam parcialmente, 2 ficaram neutras, 2 concordam parcialmente e 4 concordam totalmente.

Tabela 79 - Grupo C (n=63) Acredita que a escola deve informar sobre a História das Mulheres, todavia não deve ensinar sobre relações de gênero porque terá que explicar sobre as relações de poder e das desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres entrando num campo ideológico e político.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	48	76,2%
Discordo parcialmente	7	11,1%
Neutro	2	3,2%
Concordo parcialmente	2	3,2%
Concordo totalmente	4	6,3%
Total:	63	100%

Nota: Nesta questão houve três respostas omissas.

A tabela 91 demonstra as respostas de 34 participantes em relação a afirmativa: Conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando às suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica. 2 participantes discordam totalmente, 3 discordam parcialmente, 4 pessoas neutras, 15 concordam parcialmente, e 10 participantes concordam totalmente.

Tabela 80 - Grupo C (n=34). Conhece e apresenta domínio sobre as teorias feministas, informando às suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica.

	Nº	% Total
Discordo totalmente	2	5,9%
Discordo parcialmente	3	8,8%
Neutro	4	11,8%
Concordo parcialmente	15	44,1%
Concordo totalmente	10	29,4%
Total:	34	100%

Nota: Nesta questão houve trinta e duas respostas omissas.

A tabela 80 apresenta as respostas de 18 participantes do grupo C sobre a questão: Na sua experiência docente vivenciou casos e/ou aprendizados sobre a História das Mulheres e nas Relações de Gênero que não tenha sido apontada nas questões acima que possa partilhar? Duas pessoas foram sucintas em informar com "Sim" a questão apontada, seis pessoas informaram que "não", mas não partilharam suas experiências essas aqui não partilharam suas experiências, mas dez licenciadas/os deram exemplos de temas que trabalham em sala de aula sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero, conforme tabela 92.

Tabela 81 - Grupo C (n=18). Na sua experiência docente vivenciou casos e/ou aprendizados sobre a História das Mulheres e nas Relações de Gênero que não tenha sido apontada nas questões acima que possa partilhar?

Licenciada/o	Respostas
L1	Não
L2	Não
L3	Sim
L4	Eu trabalho sempre as relações de gênero e raça e também a interseccionalidade. Desenvolvi com os meus estudantes um seminário sobre o protagonismo feminino como instrumento de organização comunitária e desenvolvimento local.
L5	O preconceito sobre os estudos de gênero, principalmente através do processo de perseguição dos grupos que os rotularam como "ideologias de gênero".
L6	Não
L7	A desigualdade salários das mulheres negras
L8	Têm sido uma grata surpresa receber solicitações e materiais de leitura das minhas estudantes (algumas) para que as discussões de gênero sejam mais trazidas para a sala de aula e para que eu possa tentar ser mediadora entre elas e professores que infelizmente ainda reproduzem discursos machistas, o que as incomoda. A luta é grande, mas estamos no caminho certo.

- L9 A experiência com o projeto das parteiras de Salinas da Margarida possibilitou um olhar sensível e de imenso orgulho ao nobre papel dessas mulheres.
- L10 Eu dou aula de história e insiro a história de mulheres negras para debater com meus escolares.
- L11 Violência doméstica
- L12 Sim, discriminação quanto ao gênero, inúmeros casos relatado por alunas.
- L13 Não
- L14 Não!
- L15 Não se aplica
- L16 Sim.
- L17 O lugar da mulher na literatura
- L18 Minha experiência docente concentrou-se nas temáticas étnico raciais e religiosas temas que predominavam até o final do século passado. No meu âmbito de ação as questões de gênero não ocupavam destaque

Observamos nas respostas das/os participantes da pesquisa que trabalham as questões de gênero e também a questão racial, a exemplo da L4 "Eu trabalho sempre as relações de gênero e raça e também a interseccionalidade. Desenvolvi com os meus estudantes um seminário sobre o protagonismo feminino como instrumento de organização comunitária e desenvolvimento local". A L7 destaca trabalho a "A desigualdade de salários das mulheres negras". L10 enfatiza "Eu dou aula de história e insiro a história de mulheres negras para debater com meus escolares". Identificamos também a questão da violência doméstica apontada pela L11. Ficou evidente que há uma preocupação das/os licenciadas/os em História em trabalhar a História das Mulheres e das relações de gênero em suas práticas pedagógicas.

Conclusão

O presente capítulo teve como objetivo apresentar as informações obtidas com o estudo quantitativo que realizamos na segunda fase do nosso projeto, apresentamos as percepções de estudantes finalistas e de docentes de História realizando uma análise dos resultados obtidos.

Na primeira secção realizamos apresentações a delimitação e justificação da amostra selecionada. Em seguida descrevemos os instrumentos de recolha de dados: processo de desenvolvimento do estudo piloto e conteúdos integrantes as questões. Logo após passamos para apresentação dos sujeitos da amostra - Caracterização sociodemográfica

do grupo B (docentes da educação superior) e do grupo C (participantes licenciadas/os em História e estudantes finalistas do mesmo curso). Na seção sobre a experiência profissional do grupo B e C, buscamos informações sobre sua formação inicial, sobre as políticas educativas, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas.

No que se refere aos objetivos traçados para esse estudo, percebemos com os dados coletados que o grupo B composto por professoras/es da educação superior, mais de 81% (ver tabela 22) trabalham como docentes há mais de dez anos, demonstrando uma experiência considerável na prática pedagógica e na formação de futuras/os professoras/es de História.

Quanto ao objetivo: Identificar se as professoras/es formadoras/es fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea. Os dados apontaram que 53,3% acreditam ser relevante que o curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres. E, 46,7% concordam que parcialmente, essa informação nos leva a refletir que para quase metade das/os participantes seja relevante, mas não tanto.

Chamou nossa atenção que de 100%, a maioria das/os participantes do grupo B (docentes da educação superior) 53,3% concordam que o ensino de História deve ter um componente específico para ensinar a História das Mulheres e das relações de gênero, enquanto que 46,7% concordam parcialmente, esse dado nos revela que as/os docentes que participaram desse estudo acreditam que os temas podem ser ensinados de maneira interdisciplinar, inclusive como afirmou três das/os coordenadoras/es dos cursos de História, entrevistadas/os no primeiro estudo qualitativo.

Mais da metade das/os participantes do grupo B, 57,1% declaram ter realizado e/ou indicado às suas turmas eventos que tenham como temática a História das Mulheres e das relações de gênero. Parece-nos um indício que parcela significativa das/os docentes tem se mobilizado em evidenciar estudos e pesquisas sobre a História das Mulheres e das relações de gênero. Assim como, 46,7% afirmam conhecer e apresentar domínio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica, e 26,7% declaram dominar tais conteúdos. Vale destacar que 92,9% informaram que é papel da/o professora/r informar e

refletir historicamente temas como patriarcado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula.

Ao longo da pesquisa identificamos também que o grupo C (composto por estudantes finalistas e licenciadas/os em História) parte desse grupo afirma que em sua trajetória formativa teve acesso aos conhecimentos de matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea, a exemplo que das 66 participantes, 22 pessoas (33,3%) afirmam que durante seu percurso de graduação recebeu informações sobre a História das Mulheres, quase metade das/os 33 participantes (49%) declaram que em algum momento tiveram acesso a esses conhecimentos, apenas 7 pessoas (10,6%) informam não ter sido informada sobre esse área de conhecimento.

Os dados coletados nos permite afirmar que tanto o grupo B (composto por docentes da educação superior) como o grupo C (estudantes finalistas e licenciadas/os em História) em sua maioria atribuem importância às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes e já licenciadas/os, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes concluintes e formadas/os em história de quatro IES brasileiras.

As informações levantadas nesta pesquisa evidenciam maior inserção dos conhecimentos ligados a História das Mulheres e das relações de gênero, tanto na formação da maioria das/os licenciadas/os em História, como na prática pedagógica dos docentes, possivelmente esse movimento reflita os desdobramentos dos novos marcos legais, da mobilização social dos coletivos ligados aos direitos humanos das mulheres, das novas políticas educacionais pautadas na diversidade cultural, e dos acordos internacionais que também pressionam os governos e os estados a implementarem diretrizes educacionais com base na inclusão social, na equidade de gênero, e combate a todo tipo de discriminação que aprofunde as desigualdades e violências entre mulheres e homens.

A seguir teceremos as nossas considerações finais dos estudos realizados durante a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do interstício de quatro anos de investigação, a partir da literatura consultada e da pesquisa de campo realizada ficou perceptível a necessidade de evidenciarmos a relevância de uma formação crítica das/os professoras/es de História sobre a realidade social brasileira, sobretudo no que tange a construção de conhecimentos sobre a História das Mulheres, suas lutas, complexidades sociais, conflitos e conquistas, assim como identificamos que o estudo das relações de gênero são potentes para desnudar as relações de poder que forjaram e ainda orquestram a História da humanidade.

A presente investigação demonstrou sua preocupação política e social sobre como a educação formal ainda pode contribuir concretamente com novas relações humanas, baseadas na fraternidade, solidariedade, respeito mútuo, além de afetos construídos em bases sólidas com e para os Direitos Humanos, num movimento intercultural de partilhas humanizadas, colaboradoras para um mundo melhor, sem violências, opressões de classe, raça, gênero, sexualidades, gerações, deficiências, ou qualquer outra discriminação. Acreditamos que somente uma mudança cultural radical por meio da educação transgressora possa revolucionar as relações sociais no Brasil (Freire, 1996; hooks, 2017).

No decurso desta investigação tivemos como principal questão: qual o lugar das relações de gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História de quatro instituições de ensino superior (IES) de Salvador na Bahia, Brasil? Nesse ínterim para analisar as respostas para essa indagação realizamos a pesquisa teórica e documental apresentada nos capítulos um e dois. Em paralelo, executamos a pesquisa de campo, por meio da qual, entrevistamos as/os coordenadoras/es de História das quatro instituições superior que colaboraram com o estudo, e aplicamos questionários às/aos professoras/es das IES, docentes licenciadas/os em História da educação básica, e estudantes finalistas, onde os dados coletados foram apresentados na segunda parte do trabalho nos capítulos um, dois e três.

Vale ressaltar que as informações recolhidas e analisadas da literatura e da pesquisa empírica nos revelaram que não há uma prioridade, na estrutura curricular oficial dos departamentos de História, para que as/os docentes sejam capacitadas/os para ensinar, a História das Mulheres e das relações de gênero, na educação básica. Ademais, o estudo

sistemático e planejado sobre a História das Mulheres e das relações de gênero como componentes obrigatórios na formação docente poderia contribuir para o papel social da educação de transformar nossas/os estudantes, em sujeitos que respeitam os direitos humanos e a diversidade cultural.

Com esta ação entrariam em consonância com as políticas educacionais em vigor, assim como com as leis vigentes no Brasil: a BNCC, 2017; CF, 1988; LDB, 1996; PCN, 1997, dentre outras referências. Lembramos que o Estado brasileiro tem acordos internacionais importantes por ser membro signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), compromissos com a: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW - ONU, 1979); a Agenda 2030 para o Alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015). Neste último documento, dos 17 ODS vale destacar o objetivo 4 (Assegurar a Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos) e o objetivo 5 (Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas). Estes acordos devem ser cumpridos no prazo de 15 anos (2015-2030), mas não temos identificado na atual conjuntura política nacional interesse no cumprimento dessas metas.

Apesar de reconhecermos como conquista os acordos, compromissos nacionais e internacionais mencionados anteriormente, vale destacar que na prática social não percebemos, por parte do Estado brasileiro, toda prioridade que uma nação séria merece para com a equidade de gênero. Parece-nos apenas *proforma* de política internacional, isto porque os dados estatísticos nos revelam um país profundamente desigual, além da violência doméstica e familiar, dos feminicídios que assombram as mulheres e suas famílias¹⁵⁴, as/os brasileiras/os ainda convivem com a pobreza extrema, só em 2020, 19 milhões de pessoas passaram fome no Brasil, e "116,8 milhões de pessoas, conviveram com algum grau de insegurança alimentar no final de 2020"¹⁵⁵. Ou seja, mais da metade da população sobrevive precariamente.

¹⁵⁴ Relatórios e Pesquisas sobre a Violência contra as Mulheres, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv>

¹⁵⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>

Durante a pesquisa averiguamos como as políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica vigente no Brasil se posicionam diante das relações de gênero. Ao analisar as políticas e leis vigentes ficou evidente que há um discurso para o respeito à diversidade cultural, combate a todo tipo de discriminação e clamor pela igualdade, sobretudo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, lei maior do país, aprovada em um processo de redemocratização, depois de vinte e um anos de Ditadura Civil Militar (1964-1985), por isso as legislações aprovadas seguidamente devem guiar-se pela igualdade social, racial e de gênero, ou pelo menos deveriam ser assim. Por que mudar a cultura arraigada de práticas preconceituosas e discriminatórias demanda investimento na educação e mudanças estruturais nas instituições (Candau e Barbosa, 2008; Louro, 2014; Silva, 2019).

Os estudos evidenciam que existe uma parcela significativa da população que herdou valores culturais conservadores da colonização e da Ditadura (Souza, 2018) e por isso atacam a Constituição e os direitos sociais conquistados nas últimas décadas por mulheres, negras/os, indígenas, população LGBTQIA+, dentre outros segmentos também marginalizados. Nesse contexto, grupos conservadores, muitos desses de cunho religioso têm se organizado politicamente para disputar espaços e narrativas, atacando posturas políticas mais progressistas e democráticas¹⁵⁶. Freire (2018) revela as disputas políticas no processo de aprovação da BNCC (2017), durante a arena política a palavra gênero e sexualidade não foram incluídas no documento que norteia a construção dos currículos escolares, isso por conta da pressão dos grupos conservadores que insistem em manipular um discurso heteronormativo. De fato, ao estudar a BNCC não encontramos a palavra gênero no sentido que temos usados nesta pesquisa, que concerne nas relações de poder entre mulheres e homens e análise das opressões e violências sofridas historicamente por essa população, que por constatação do censo nacional as mulheres são a maior parte da população brasileira¹⁵⁷.

Corroborando ainda o posicionamento das políticas educativas e leis sobre as relações de gênero, nos chamou atenção o fato da Constituição Federal de 1988 declarar que

¹⁵⁶ Almeida, R. (2019). "Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira", artigo disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?lang=pt>

¹⁵⁷ Mulheres são 52% da população brasileira, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/ibge-mulheres-somavam-522-da-populacao-no-brasil-em-2019>

todos são iguais perante a lei e que não haverá nenhum tipo de discriminação por classe, raça, gênero. Pois, apesar da força da Constituição, não significa que houve uma mudança cultural imediata, trinta e três anos depois da sua aprovação, os dados estatísticos podem comprovar as permanentes desigualdades entre mulheres e homens no mercado de trabalho, na política, na carga horária de trabalho, na manutenção da violência doméstica e familiar, nos feminicídios, inclusive com aumento de 20% durante a pandemia¹⁵⁸.

Todos os dias mulheres são torturadas, castigadas e assassinadas no Brasil e no mundo. Esses dados revelam que as perversidades da cultura patriarcal, machista, sexista e misógina ainda aterrorizam as vidas das mulheres e conseqüentemente das suas famílias, vivendo em meio as crueldades praticadas pelos seus companheiros ou ex-parceiros¹⁵⁹.

Analisamos os projetos pedagógicos da UFBA e UNEB, estes estão disponíveis nos portais públicos (<https://historia.ufba.br/> e <https://www.dch1.uneb.br/index.php/historia/>), mas não tivemos acesso aos projetos pedagógicos da UNIJORGE e UCSAL. No que diz respeito aos componentes curriculares, estes estão disponíveis nos sites das instituições pesquisadas. Depois de analisarmos os componentes de cada instituição, triangulamos as informações das entrevistas e dos questionários aplicados e de fato não identificamos um componente curricular obrigatório intitulado relações de gênero e/ou História das Mulheres, apenas a Universidade Federal da Bahia tem um componente optativo com título: "gênero, poder e instituições na península ibérica medieval"¹⁶⁰, as demais instituições possuem componentes que podem incluir os temas de forma "transversal", conforme relataram as/os participantes das entrevistas.

Dando seguimento a análise dos dados, identificamos na UNIJORGE o componente Educação em Direitos Humanos¹⁶¹, na UCSAL encontramos dois componentes que podem ser trabalhadas as temáticas, também de maneira transversal como "Sociedade, Cultura e Meio

¹⁵⁸ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/violencia-contra-mulheres-cresce-em-20-das-cidades-durante-pandemia>

¹⁵⁹ Relatório disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021/>

¹⁶⁰ Estrutura Curricular da UFBA

https://historia.ufba.br/sites/historia.ufba.br/files/grade_curricular_licenciatura.pdf.

¹⁶¹ Durante a pesquisa descobrimos que a UNIJOREGE não oferta mais o curso de História na modalidade presencial, apenas Educação à Distância (EAD) Estrutura curricular disponível em: <https://www.unijorge.edu.br/cursos/graduacao-licenciatura-historia/>.

Ambiente" e o componente "Educação, Inclusão e Diversidade"¹⁶². Na UNEB identificamos o componente "Cultura e o Processo de Ensino e Aprendizagem", inclusive a ementa informa que "Analisa interfaces cultura, democracia, cidadania e relações de poder. Reflete sobre identidade e diversidade"¹⁶³, dando margens para trabalharmos conhecimentos específicos sobre as relações de poder entre mulheres e homens.

A pesquisa nos revelou que o projeto político pedagógico e os componentes curriculares da formação de docentes em História não apresentam orientações de forma explícita e específica quanto a equidade nas relações de gênero no ensino da História. Os documentos analisados sugerem de forma transversal que os temas possam estar presentes nos componentes que tratam dos Direitos Humanos e da diversidade cultural. A questão é que se não está explícito os conhecimentos sobre as relações de gênero, o trabalho na sala de aula ficará a cargo da afinidade ou não da/o docente com tal temática, como ficou evidente na coleta de dados, as/os coordenadoras/es 1, 2 e 3 afirmaram que o conhecimento sobre esses temas estariam "diluídos nos componentes de maneira transversal", mas que dependeria da afinidade de algumas/ns professoras/es com os temas, isto porque não havia uma orientação oficial nos projetos pedagógicos nem nas políticas educativas vigentes.

Temos ciência de que o conhecimento sobre a História das Mulheres e das relações de gênero podem ser trabalhados em qualquer componente curricular de maneira transversal. Seria, inclusive, potente conhecer as relações de gênero nos componentes específicos como na Antiguidade Clássica, no Continente africano, na História do Brasil, ou até mesmo nos componentes gerais de formação pedagógica, como Psicologia da Aprendizagem, Patrimônio, Estágio Supervisionado, todavia na prática docente dificilmente acontece dessa forma, como revelou a/o Coord 4 "Não acredito nisso aí não de que os temas estão diluídos. Acho que tem que ter uma disciplina obrigatória, esse é meu interesse, mas ainda não consegui fazer".

A partir da análise desses dados, ficou perceptível que as/os coordenadoras/es dos cursos de História das quatro IES pesquisadas têm uma perspectiva crítica sobre as relações de gênero e o papel das mulheres na História. Todas/os reconhecem as desigualdades e as relações de poder entre as mulheres e homens na sociedade, relatam também a necessidade

¹⁶² Estrutura Curricular da Universidade Católica do Salvador, disponível em: <https://vestibular.ucs.br/wp-content/uploads/2021/01/Historia-Sheet.pdf>

¹⁶³ Projeto Pedagógico de História da UNEB, Citação Página 139, disponível em: <https://www.dch1.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/PROJETO-PEDAGOGICO-27.pdf>

de incluir esses conhecimentos de maneira mais sistemática na formação das/os professoras/es de História.

Esta nos parece uma tarefa complexa, visto que seria necessária uma mudança na cultura do curso, no projeto político pedagógico, no ementário, além de enfrentar as críticas das/os colegas mais conservadores, como disse a/o Coord4 "Como fazer isso eu não sei, mas as coisas estão mudando". Esperamos que a nossa entrevista e aplicação dos questionários tenham feito alguma provocação nas pessoas participantes e essas temáticas sejam pautadas cada vez mais nas reuniões pedagógicas e na prática docente.

Outro fator de destaque, é que os dados recolhidos durante a pesquisa nos mostraram a importância que as/os estudantes finalistas e já formados na licenciatura em História dão ao lugar das questões de gênero no currículo que tiveram (na sua formação) e na História ensinada. Como profissionais, ficou evidente que a maioria reconhece a relevância desse conhecimento na formação.

Os dados também revelam informações significativas no itinerário formativo das/os do Grupo C, professoras/es de História da educação básica e estudantes finalistas, uma vez que das/os sessenta e seis participantes apenas três não tiveram acesso aos conhecimentos das temáticas de relações de gênero, ou seja, diferenças e discriminações sociais entre mulheres e homens ao longo da História. A pesquisa também revelou que, durante a sua formação do grupo C, das/os sessenta e seis participantes, quarenta participaram de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das relações de gênero. Isso nos faz concluir que provavelmente houve uma mobilização da equipe docente, porque das/os coordenadoras/es entrevistadas/os apenas um afirmou ter organizado evento com os referidos temas.

No desenvolvimento desta pesquisa tivemos algumas limitações metodológicas no nosso estudo, visto que, por conta da pandemia nos últimos dois anos (2020-2021), não foi possível ter contato direto com as/os participantes da pesquisa de campo, sobretudo com os grupos B e C. Certamente o contato presencial teria nos revelado mais informações e possivelmente uma conversa mais próxima teria convencido mais pessoas a responderem os questionários.

Os aprendizados desta investigação nos revelaram que a produção do conhecimento científico tem limitações diversas, por isso recomendamos para estudos futuros, que

podem/devem ser feitos, a partir do que aprendemos. Sugerimos que numa próxima pesquisa de campo houvesse uma ampliação da investigação para professoras/es de outras licenciaturas, pois, acreditamos que toda/o docente deve, pelo menos, ter acesso ao conhecimento sobre as relações de gênero e ter a possibilidade de refletir sobre elas na apropriação que faz do conhecimento científico que alicerça a sua profissão.

Nossa sociedade possui estruturas sociais generificadas, culturalmente reproduzidas nas instituições sociais, e certamente precisam ser desnaturalizadas pela/o professora/or na sala de aula. Seria importante incluir em futuras pesquisas docentes licenciadas/os em Pedagogia, que atua sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), dada a sua responsabilidade de fomentar e mediar os primeiros contatos das crianças com o universo escolar e muitas vezes com a diversidade cultural. Pela mesma razão, também seria fundamental incluir como participantes da pesquisa de campo, professoras/es do ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º) e do ensino médio, dos componentes curriculares do campo das linguagens, como: artes, português, educação física e língua inglesa; matemática, ciências, geografia e ensino religioso.

Seria muito interessante ter uma investigação sobre o lugar das relações de gênero e da História das Mulheres nos atuais livros didáticos, ou mesmo fazer comparações de coleções de livros didáticos. Segundo Bittencourt (2003), Guimarães (2012) e Silva (2011), trata-se de um recurso didático de maior uso na educação, sobretudo no ensino público, e, por esse motivo, seria notável pesquisar como as mulheres estão sendo representadas nos livros didáticos nos acontecimentos históricos? Qual o lugar das mulheres na História do Brasil e do mundo? São questões iniciais que poderiam suscitar novas indagações para o aprofundamento desse estudo.

Além da recomendação da ampliação das/os participantes da pesquisa, dos estudos nos livros didáticos, seria relevante pesquisar nas redes municipais de ensino de todo o país, a ação pública coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), para indagar como pensam e trabalham as comunidades escolares, sobre a História das Mulheres e das relações de gênero. Esse mapeamento nos levaria a um Raio X do pensamento social e das práticas educativas de toda nação. Certamente essa não seria uma tarefa fácil na atual conjuntura,

porque a ideologia conservadora está no comando da gestão nacional do país¹⁶⁴. Teremos que aguardar um novo momento político de mais abertura para lançar a proposta aos agentes públicos responsáveis pela pasta da educação, por enquanto as iniciativas são pontuais realizadas por pesquisadoras/es em nível acadêmico, como é o caso deste presente estudo, dentre outros que são realizados em outras cidades e universidades brasileiras¹⁶⁵.

A pesquisa realizada nos revela que se parcela da sociedade naturaliza culturalmente comportamentos machistas, sexistas, misóginos, racistas, classistas, certamente a escola reproduz tais práticas sociais, muitas vezes sem questionar as relações de poder e as desigualdades sociais. Por isso, cabe aos sujeitos que fazem a educação na prática: professoras/es, gestoras/es, direção, funcionárias/os técnicos e pedagógicos de forma geral, serem formadas/os numa perspectiva multicultural a equidade social e respeito aos Direitos Humanos (Candau e Barbosa, 2008; Louro, 2014).

A presente investigação também nos ensinou que acabar com todo tipo de opressão e violência contra as mulheres não será um desígnio conquistado somente incluindo componentes curriculares específicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero, ou mesmo sendo esses temas trabalhados de forma transversal, "diluída" nos outros componentes que formam as/os professoras/es de História. A mudança deve ser cobrada de todas as instituições formais, que educam as pessoas todos os dias, sejam as famílias, instituições religiosas, as instituições de ensino, as corporações, as instituições públicas e privadas de toda ordem, as mídias. Todas devem estar comprometidas e alinhadas com as transformações concretas do país, do contrário continuaremos a viver nesse mundo caótico, dividido, desigual, de ricos e pobres, pretos e brancos, opressores e oprimidos, assassinos e assassinados.

As/os professoras/es de História sozinhas/os também não conseguirão dar conta de uma demanda histórica, de reprodução da violência contra as mulheres, que está enraizada na cultura. Por isso, na formação inicial e continuada de professoras/es, devem abordar de maneira responsável a História das Mulheres e das relações de gênero. Acreditamos que o papel da/o docente é de levar conhecimentos e reflexões críticas para a sala de aula, sobre

¹⁶⁴ Almeida, Ronaldo. (2019). "Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira", artigo disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?lang=pt>

¹⁶⁵ Numa pesquisa pela internet identificamos vários estudos sobre o tema, dentre eles "relações de gênero na rede municipal de belo horizonte: formação docente continuada", disponível em? <https://www.scielo.br/j/pe/a/t3RfTjJzqxcjpm4Nm55YS/>

os desdobramentos do patriarcado e das relações de poder nos acontecimentos históricos para a sociedade contemporânea.

Precisamos ensinar para o nosso alunado, que o passado dialoga todos os dias com o presente nas manifestações culturais, e que as desigualdades e violência contra as mulheres fenômenos históricos construídos socialmente, que podem e devem ser questionados. Cabe às/aos professoras/es conhecer as várias versões dos acontecimentos históricos e nunca esquecer que as mulheres sempre estiveram e estão presentes nas lutas, nos conflitos e nas complexidades da vida.

Referências bibliográficas

Adichie, C. (2009). The Danger of A Single Story. TED Talk. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t683579.

Aguado, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. In M. S. T. Pérez et. al. (Coord.), *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica* (pp. 57-72). Universidade de Valladolid.

Almeida, S. (2019). Racismo Estrutural - Feminismos Plurais. Editora Pólen.

Alvarez, T., Vieira, C. C. & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: que “Agenda” para a Investigação Científica e para o ensino e a formação? *exæquo*, 36 (2), 9-22.

DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>

Amado, J., & Ferreira, S. M. (2017). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. M. (2017). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 357-369). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, M. A. F., & Vieira, C. C. (2019). Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: características e possibilidades de aplicação. In A. L. Oliveira, J. A. Schutz, M. A.F. Amaral, &

M.C. Lima (Eds.), *Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas* (pp. 13-28). Pedro & João Editores.

Apple, M. (2008). *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Artmed.

Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia*. Moderna.

Arroyo, G. M. (2013). *Currículo, Território em Disputa*. Editora Vozes.

Beauvoir, S. (1949). *O segundo Sexo*. Vol 1. Círculo do Livro.

Bergano, S. & Vieira, C. C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Gênero e a Investigação Qualitativa. In A. P. Costa et al. (Org.), *Atas do CIAIQ 2016 –Investigação Qualitativa em Ciências Sociais 3* (pp. 508-518). Disponível em <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995>

Besse, S. (1999). *Modernizando a Desigualdade: Reestruturação Ideológica de Gênero no Brasil, 1914-1940*.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bezerra, J. (2018) *Feminismo no Brasil*. Toda matéria..

Bíblia Promessas (2006). King's Cross Publicações.

Bourdieu, P. (2009). *O poder simbólico*. Editora Bertand Brasil.

Brasil, *Relatório 2018*. Disque 180 Central de Atendimento à Mulher. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível: https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/Balanco_180.pdf. Acesso em 1 de fevereiro de 2020.

Brodbeck, M. S. L. (2012). *Vivenciando a história: metodologia do ensino da história*. Base Editorial.

Burke, P. (1997). *A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução da historiografia* - Fundação Editorial da UNESP.

Butler, J. (2019) *Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade*. Civilização Brasileira.

Byington, C. A. "Uma teoria simbólica da história: O mito cristão como principal símbolo estruturante do padrão de alteridade na cultura ocidental." *Junguiana* 37, 1),21-72.

Calegari, L. (2018). Desigualdade no Brasil de Gênero. *Revista Exame*. Disponível: <https://exame.abril.com.br/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/>

Capistrano, N.J. (2010). *O lugar da educação física na educação infantil*. (Tese de doutorado). UFRN.

Cardoso, C. F. (2012). História e conhecimento: uma abordagem epistemológica, In C.F.Cardoso, & R.Vainfas (Coord), *Novos Domínios da História* (pp.1-36). Editora Campus.

Carneiro, S. (2019). *Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro*. In: Hollanda, H. B. *Pensamento Feminista Brasileiro. Formação e Contexto*. Bazar do Tempo.

Carvalho, J. M.(2001). *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Editora Civilização Brasileira.

Cerqueira, D. et al. (2013) *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro.

Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – Relatório Final, p. 1045, Brasília, junho de 2013.

Consta, Torres, Grosfoguel. J. B., N. M., R. (2019) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Autêntica Editora.

Correa, A. J.; Carneiro, S. R. (2010) *O sistema interamericano de proteção dos direitos Humanos e o caso Maria da Penha*. Revista CEPPG.

Correa, A. J.; Carneiro, S. R. (2010) *O sistema interamericano de proteção dos direitos Humanos e o caso Maria da Penha*. Revista CEPPG,

Cortês, I. R. (2013). *A trilha legislativa da mulher*. In: Pinsky, Joana, C.B, J. M. *Nova História das Mulheres no Brasil* (pp. 260-285). Editora Contexto.

- Costa, E. R. da (2016). *República Federativa Evangélica: uma análise de gênero sobre a laicidade no Brasil a partir da atuação dos/as parlamentares evangélicos/as no Congresso Nacional no exercício da 54ª Legislatura*. Tese de Doutorado.
- Crenshaw, K. (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Dal-Farra, R, Lopes, P. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação; pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24, 3, 67-90.
- Del Priore, M. (2012). *Histórias íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil*. Editora Planeta.
- Del Priore, M. (2015) *História das mulheres no Brasil*. Editora contexto.
- Dias, M. B. (2021) *Lei Maria da Penha*. Ed. Revistas dos Tribunais
- Diop, A.C. (2014) *A Unidade Cultural da África Negra. Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica*. Edições Pedagogo
- Duarte, C. L. (2019). *Feminismo: uma história a ser contada*. In: Hollanda, H. B. Pensamento Feminista Brasileiro. Formação e Contexto. Bazar do Tempo.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fausto, B. (2015). *História Concisa do Brasil*. Editora Edusp.
- Fester, H. C. R. (2007). *Formação de professores: uma experiência de pesquisa*. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Helenice%20C%20R%20Fester.pdf>
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens*. Editora Papirus.
- Freire, P (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Imbérnon, F. (2005). *Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza*. 2. ed. Cortez.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.
- Gonzalez, L. (2019). *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In Hollanda, H. B. *Pensamento Feminista Brasileiro. Formação e Contexto*(pp. 237-256). Bazar do Tempo.
- Haguete, T. M. F. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Vozes.
- Hollanda, H. B. (2019). *Pensamento Feminista Brasileiro. Formação e Contexto*. Bazar do Tempo.
- hooks, B. (2017). *Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes.
- Jessé, S. (2017) *A Elite do Atraso. Da Escravidão à Lava Jato...*: Leya.
- Konder, L. (1977). *Introdução ao Fascismo*. Edições Graal.
- Lakatos, E. M. & Marconi. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Laraia, R. B. (2004). *Cultura: Um conceito antropológico*. Zahar.
- Leal, J. C. (2004). *A Maldição da Mulher: de Eva aos dias de hoje.*: Editora DPL.
- Leite, R. M. & Noronha, R. M. L. (2015) *A violência contra a mulher: herança histórica e reflexo das influências culturais e religiosos*: Disponível: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/DirDialog/article/view/959>
- Lerner, G. (2019) *A Criação do Patriarcado. História de Opressão das Mulheres pelos homens*. Editora Cultrix.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação*. Editora Vozes.

- Louro, G. L. (2015). Mulheres na sala de aula. In M, Priore& C. B, Pinsky. (Coord). *História das Mulheres no Brasil*. Editora Contexto.
- Mattoso, K. Q. (2004). *Da Revolução dos Alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX: itinerário de uma historiadora*.Corrupio.
- Minayo, M. C. S, Assis, S. G. & Souza, E. R. (Orgs.). (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Editora Fio Cruz.
- Minayo, M. C.S (Org). (2009). *Pesquisa Social*. Editora Vozes.
- Mendonça, S. R. (1990). Estado e Sociedade: A Consolidação da República Oligárquica In M.Y.L., Linhares (Coord), *História do Brasil* (pp. 316-326). Editora Campus.
- Moreira, A. F. B & Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Vozes.
- Moutinho, L. (2014). Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, 42, 201-248.
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>
- Munanga, K. (2009). *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações*. Global.
- Nascimento, T. R. (2013). *A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização*. Acedido em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98>.
- Noronha, M. M. S.; Parron, S. F. (2012) *A evolução do conceito de família*. Revista Pitágoras. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Editora D. Quixote.
- Nunes, A. A. (2013). *Conhecendo a História da Bahia da Pré-História a 1815*.Quarteto Editora.

Pedro, M. J. (2013) *Corpo, Prazer e Trabalho*. In: Pinsky, Joana, C.B, J. M, *Nova História das Mulheres no Brasil (pp.238-259)* . Editora Contexto.

Pinsky, C B. (2013). Gênero. In: Pinsky, C. B. *Novos temas nas aulas de história*. Editora Contexto.

Pinsky, Priore. C.B, M. D. (2015). *História das Mulheres no Brasil*. Editora Contexto.

Pitanguy, J. (2019). *A Carta das mulheres aos constituintes: memórias para o futuro*. In: Hollanda, B. B. *Pensamento Feminista Brasileiro. Formação e Contexto*. Bazar do Tempo.

Rosado - Nunes, M. J. (2006). Teologia feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. *Revista Estudos Feministas*, 14(1), (pp.294-304).

Rosemberg, F. (2013). *Mulheres educadas e a educação das mulheres*. In: Pinsky, Joana, C.B, J. M, *Nova História das Mulheres no Brasil (pp. 333-359)*. Editora Contexto.

Saffioti, H. I. B. (2004) *Gênero, patriarcado, violência*. Editora Perseu Abramo.

Sales, C.,Jane, C.,&Oliveira, M. L.. (2014). *Representações Sociais da Lei Maria da Penha..* Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R1103-1.pdf>

Santos, D. L. J. (2018). *Identidades Religiosas: Subjetividades em Conflito na Formação de Professores*. Tese de doutorado. Universidade do Estado da Bahia.

Saviani, D. (2008). *História das Idéias Pedagógicas*. Autores Associados, 2008.

Scott, J. W. (1992). História das Mulheres. In P. Burke (Org.), *A escrita da História. Novas perspectivas* (pp. 63-95). Unesp.

Scott. J. W (1990). *Educação e Realidade*, 15, n2 (pp. 5-22),.

Scott, J. W. (1988/1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99. Disponível em

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>[Consultado a 12 de novembro de 2017].

Severino, A. J. (1993). *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez.

Silva, F.C.T. (1990). A Modernização autoritária: Do golpe Militar à redemocratização 1964-1985) In M.Y.L, Linhares (Coord), *História do Brasil* (pp. 351-384). Editora Campus.

Silva, C. B. (2006). Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades. In *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*. UFSC. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/>

Silva, T. T. (2013). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.

Soihet, R. (2013) *A Conquista do Espaço Público*. In: Pinsky, Pedro, C.B, J, M. Nova História das Mulheres no Brasil (pp. 218-237). Editora Contexto.

Soihet, R.(2011). *História das Mulheres*. In: Cardoso, Vainfas, C. F; R. *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia* (pp. 263-283). Elsevier.

Sousa, M. J., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Teixeira, L. C. (2014). O sujeito adolescente e a intervenção psicanalítica: notas a partir de um caso clínico. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 17(3), 797-804.

Teles, M. A. A; Melo, M. (2003) *O que é violência contra a mulher*. Brasiliense.

Telles, N. Escritoras, Escritas e Escrituras. (2015). In: Priore, M. D, *História das Mulheres no Brasil* (pp. 401-442). Editora Contexto.

Theodoro, M. (2008). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil - 120 anos após a abolição. IPEA. 44 (51), 190-202.

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br

Walsh, C. (2001). *La educación Intercultural en la Educación*. Perú: Ministerio de Educación.
(documento de trabalho),

Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?
Cadernos de Pesquisa, v46, 159, 18-37 Disponível
em:<https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>

Young, M. (2017) Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*

Legislação Consultada.

Brasil, (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Acessível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (1988). Constituição da República Federativa. Acedido em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Brasil. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. LEI Leôncio de Carvalho

Brasil (2003). Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de
dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:
Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Secretaria de Educação
Fundamental. – Brasília : MEC/SEF. 126p.

Brasil ,Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha). CAMPOS, Amini Haddad;
CORRÊA, Lindinalva Rodrigues.

Estatuto da Igualdade Racial (2017). Acessível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

ONU, Humanos, Declaração Universal dos Direitos. (1948) Acedido em:
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm.

Apêndices

Apêndice 1. Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA			
<p>Objetivo geral da entrevista: Analisar o posicionamento das/os coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes de história.</p> <p>Entrevistadora: Saionara Bonfim Santos Entrevistada/o: Coordenadora/r da Faculdade 1, 2, 3 e 4</p> <p>Local: _____ Data: _____ Hora: _____</p> <p>Recurso utilizado: Aparelho de celular, computador portátil, guião impresso.</p>			
BLOCO	OBJETIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E AFERIÇÃO
BLOCO 1 Legitimação da entrevista.	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecimento pela disponibilidade para ser entrevistada/o; assegurar a confidencialidade; pedir autorização para gravar; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o esclarecimento de eventuais dúvidas.	Concorda que a entrevista seja gravada? Tem alguma dúvida que queira ver esclarecida?
BLOCO 2 Caracterização e recolha de dados biográficos e formação académica.	Recolher dados sociodemográficos sobre cada entrevistada/o. Idade, estado civil, perfil académico e profissional, autodeclaração racial, filiação religiosa.	Gostaria que me fizesse uma breve apresentação, onde dissesse a sua idade, habilitações académicas e o estado civil. A/O senhora/senhor se auto declara negro/a branco/a, índio/a, mestiço/a, outros/as: Freqüenta alguma religião? Se sim, qual?	
BLOCO 3 História de formação docente e atuação na coordenação.	Obter dados sobre a formação profissional e atuação como coordenadora/r do curso de História.	Descreva a sua situação profissional atual. Quanto tempo de serviço possui como docente? Há quanto tempo exerce as funções de coordenadora deste	

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

		curso?	
BLOCO 4 Relações de gênero. Desigualdades sociais e papéis sociais entre mulheres e homens.	Captar como as/os coordenadoras/es percebem as relações de gênero e as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade brasileira. Conhecer o que as/os sujeitos da pesquisa sabem sobre o conceito de gênero.	Na sua opinião, existem diferenças entre mulheres e homens na sociedade? Se existem, como elas são percebidas no cotidiano? Na sua opinião, há ou não, papéis específicos de homens e papéis específicos de mulheres? Se existem papéis definidos, quais são eles? O que é para si o conceito de gênero?	
BLOCO 5 Normativas institucionais sobre as relações de gênero e a história das mulheres.	Obter dados sobre os documentos oficiais da Instituição sobre as relações de gênero e da História das Mulheres. Recolher informações sobre o projeto político pedagógico institucional, os componentes curriculares, dentre outras normativas existentes.	A IES que atua como coordenadora/r possui Projeto Político Pedagógico PPP? Em caso positivo, existe neste documento algum direcionamento para formação das/os estudantes no tocante a equidade de gênero ou história das mulheres? Existe no ementário algum componente curricular específico sobre gênero e/ou história das mulheres? Se sim, qual? A Instituição possui alguma normativa e orientações para equidade nas relações de gênero? Se sim, qual?	
BLOCO 6 Atuação do Curso de História na realização de eventos temáticos sobre relações de gênero e história das mulheres.	Recolher dados sobre atuação do curso na realização de eventos específicos sobre as relações de gênero e da história das mulheres.	O Curso de História já promoveu ou promove eventos acadêmicos sobre relações de gênero e/ou a história das mulheres?Se sim, qual?	
BLOCO 7 Formação docente em História.	Captar da/o entrevistada/o sobre a relevância de inclusão do conhecimento histórico sobre as relações	Em sua opinião, na formação da professora/professor de História é relevante incluir uma discussão	

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

	entre mulheres e homens.	crítica sobre como as relações foram construídas historicamente entre homens e mulheres?	
BLOCO 8 Currículo da licenciatura em História.	Obter informações da/o coordenadora se é pertinente existir componentes curriculares específicos sobre a História das Mulheres e das relações de gênero.	Em sua opinião é relevante ter no currículo um componente curricular específico para tratar das relações de gênero e da história das mulheres? Ou estes temas devem ser tratados de maneira transversal nos conteúdos previstos?	
BLOCO 9 Término. Considerações finais	Agradecer a participação e o contributo neste estudo.	Agradecer a colaboração; Perceber os sentimentos da pessoa entrevistada face à entrevista; Solicitar contributos para a investigação; Possibilitar a explicitação de um comentário final.	

Fonte: Adptado de Capistrano (2010).

Apêndice 2. TCL e Questionário aplicado as/os professoras/es das IES colaboradoras desta investigação.

Seção 1 de 8

Pesquisa Doutoral em Ciências da Educação - Universidade de Coimbra - PT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME A RESOLUÇÃO Nº 466, 12 DE DEZEMBRO DE 2012 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE E RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, TAMBÉM DO CNS QUE DISPÕE SOBRE AS NORMAS APLICÁVEIS A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

Prezada/o professora/ r de História,

A senhora e/ou o senhor está sendo convidada/o a participar da pesquisa doutoral: O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil de autoria da pesquisadora Saionara Bonfim Santos.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar qual o lugar das relações de gênero na formação inicial das/os professoras/es de história em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil.

A identidade das pessoas colaboradoras desta investigação estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das/os participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Para análise dos dados serão criadas tabelas/legendas alfanuméricas para mencionar as/os professoras/es, utilizaremos a indicação P1, P2 e assim sucessivamente, dependendo da quantidade de colaboradoras/es.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não lhe acarretará nenhum ônus financeiro, não oferece risco ou dano à pessoa entrevistada ou para a imagem institucional. Se no decorrer da pesquisa o/a participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda Saionara Bonfim Santos, orientada da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira da Universidade de Coimbra e da Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). A responsável por esta investigação poderá oferecer qualquer esclarecimento ou dúvida a través do e-mail: saionara.bonfim@gmail.com.

Esta pesquisa está sendo acompanhada:

Pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB- Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

Após ter sido devidamente informada/o de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em colaborar para esta pesquisa respondendo as questões deste instrumento.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 8

Informes:

1. Quando as afirmativas e/ou perguntas apontam para relações de gênero, está referindo-se as relações sociais construídas historicamente entre mulheres e homens.

2. A maioria dos enunciados abaixo são afirmativas, quando a/o sen hora/senhor indica que concorda totalmente, equivale a sim. Concordo parcialmente equivale a admite/a aceita em parte. Neutro equivale a desconhece/não sei. A resposta de discordo totalmente é não. Discordo parcialmente equivale não discordo completamente.

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 8

Perfil Social

Caracterização geral

1. Nasceu em que cidade e Estado?

Texto de resposta curta

2. Mora em Salvador?

- Sim
- Não
- Outros ...

3. Faixa etária

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Mais de 50 anos

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

4. Sexo

- Mulher
- Homem
- Outros ...

5. Declara integração a alguma religião? ***

- Evangélica
- Católica
- Espirita
- Candomblé
- Umbanda
- Judaísmo
- Ateísmo
- Budismo
- Islamismo
- Hinduísmo
- Não integra nenhuma religião
- Outros ...

6. Como se auto declara?

- Negro/a
- Branca/o
- Índio/a
- Pardo/a
- Outros ...

8. Qual o seu nível de escolaridade?

- Graduação
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado
- Outros ...

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 8

Experiência Profissional na Educação Superior

Descrição (opcional)

9. Durante sua trajetória profissional chegou a lecionar na Educação Básica em quais níveis?

- Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
- Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Não lectionei na educação básica

10. Há quanto tempo trabalha como docente no ensino superior?

- Entre 1 e 4 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

11. Trabalha em qual Instituição de Ensino Superior?

- Universidade Federal da Bahia (UFBA)
 - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
 - Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
 - Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE)
 - Outros ...
-

12. Quais componentes curriculares que a senhora/senhora já ministrou na Licenciatura em História?

- Metodologia ou Prática do Ensino de História
 - História da Bahia
 - História do Brasil
 - História da América
 - História da Cultura Afrobrasileira e Indígena
 - Trabalho de Conclusão de Curso
 - Estágio Supervisionado
 - Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação.
 - Didática.
 - Educação Inclusiva.
 - Filosofia da Educação.
 - Fundamentos das Ciências Sociais.
 - História Antiga Ocidental.
 - História Antiga Oriental.
 - História Contemporânea.
 - Teorias da História
 - História Antiga
 - História Medieval
-

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

- História da Arte
- História das Religiões
- Antropologia Cultural
- História das Mulheres
- História da África
- História da Ásia
- Prática do Ensino de História e as Novas Tecnologias
- LIBRAS
- Métodos e Técnica da Pesquisa em História
- Educação de Jovens e Adultos
- Sociedade, Cultura e Meio Ambiente
- História Moderna
- Paleontologia
- Empreendedorismo e Inovação
- Currículo
- Políticas Educativas
- História da Educação
- Histogriografia
- Gestão Educacional
- Inclusão e Diversidade
- História do Brasil do Tempo Presente
- Oficina de Leitura e Interpretação
- Educação em Direitos Humanos
- Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
- Memória e Preservação do Patrimônio Histórico
- Literatura
- Outros ...

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 8

Sobre a sua Formação acadêmica Inicial

Graduação em História

13. Durante a sua graduação teve acesso a História das Mulheres.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

14. No percurso da sua graduação as/os professoras/es trabalharam durante as aulas as relações de gênero, ou seja diferenças sociais entre mulheres e homens ao longo da História.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

...

15. Durante a sua formação participou de eventos acadêmicos que apresentavam pesquisas e dados relacionados a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16. Em sua trajetória acadêmica foram proporcionados momentos de conhecimento e reflexões sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

17. Durante sua experiência acadêmica participou de algum grupo de estudo ou de pesquisa sobre a História das Mulheres e das Relações de gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

18. Sua formação acadêmica te informou sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero visando atuação em sala de aula.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

19. Durante sua trajetória acadêmica vivenciou casos e/ou aprendizados sobre a História das Mulheres e nas Relações de Gênero que não tenha sido apontada nas questões acima e que deseja partilhar?

Texto de resposta longa

Seção 6 de 8

Políticas Educativas e Conteúdos Curriculares.

Descrição (opcional)

20. As políticas educativas são importantes dispositivos para o desenvolvimento dos currículos escolares.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

21. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um importante aliado para a construção dos currículos escolares no que tange a História das Mulheres e das Relações de Gênero na educação básica.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

22. Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Faculdade que trabalha como professora/r.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

23. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição que leciona aponta conteúdos temáticos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

24. As ementas das disciplinas que leciona indicam conteúdos sobre a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

25. Na instituição superior de ensino que trabalha possui na Estrutura Curricular um componente obrigatório relacionado a História das Mulheres.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

26. Durante a seleção, planejamento e organização das referências para desenvolver sua disciplina, existe uma preocupação em buscar autoras e autores de maneira equitativa.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA:UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

27. Os textos escolhidos para trabalhar a sua disciplina abordam a História das Mulheres e as Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

28. Na Instituição de Ensino que leciona existe uma orientação Curricular Oficial para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

29. Acredita ser relevante que o Curso de História tenha um componente específico sobre a História das Mulheres.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

...

30. Considera que os conteúdos sobre a História das Mulheres seja trabalhado de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de uma disciplina específica para tratar do tema.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente

Seção 7 de 8

Práticas pedagógicas

Metodologias de ensino.

31. Nas reuniões de planejamento são colocadas em pauta temáticas sobre a interseccionalidade entre gênero, classe e raça, como contributos para formação das/os futuras/os professoras/es de História.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

32. Durante suas aulas costuma abordar a História das Mulheres e das Relações de Gênero, mesmo que não esteja indicado na ementa oficial e não conste nos objetivos de aprendizagem.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

33. Realizou ou indicou para às suas turmas eventos que tenham como temática a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

34. Utiliza quais recursos para trabalhar a História das Mulheres e das Relações de Gênero?

- Aula expositiva
- Aula expositiva dialogada
- Leitura prévia de textos e artigos científicos
- Relatórios e dados estatísticos oficiais
- Filmes e documentários
- Músicas
- Literatura
- Jornais
- Aulas de campo
- Documentos digitalizados e nos arquivos
- Mídias digitais
- Iconografias
- Mapas Mentais e Conceituais
- Não trabalha a história das mulheres e as relações de gênero
- Outros ...

35. Conhece e apresenta do minio sobre as teorias feministas, informando suas/seus estudantes sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens na sociedade numa perspectiva histórica.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

36. É papel da professora(r) informar e refletir historicamente temas como patriarado, machismo, sexismo e misoginia na sala de aula.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

37

37. Ao professorar de História deve centrar-se nas acontecimentos históricos, no tempo e no espaço, sem analisar as relações de poder construídas historicamente entre mulheres e homens.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

38. A História ensinada deve contemplar a diversidade cultural humana, nos aspectos teóricos e metodológicos como Direitos Humanos conquistados pela sociedade e amparados pelas leis vigentes do Brasil.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Neutro
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

39. Caso já tenha trabalhado a História das Mulheres e das Relações de Gênero na sala de aula, poderia nos relatar: quais conteúdos foram desenvolvidos, como o tema foi abordado, como a turma reagiu?

Texto de resposta longa

.....

40. Como professorar de História, acredita que informar a aluna(o) sobre a História das Mulheres e as Relações de Gênero pode contribuir para ampliar a aluna(o) sobre as desigualdades e discriminações entre mulheres e homens?

Texto de resposta longa

.....

Seção 8 de 8

Avaliação deste questionário:



Agradeço pela colaboração.

1. Sentiu dificuldade em compreender alguma destas afirmações/perguntas? Quais? Porquê?

Texto de resposta longa

2. Na sua opinião, alguma das afirmações/perguntas é irrelevante ou inadequada atendendo ao contexto e experiência dos/as participantes? Quais? Porquê?

Texto de resposta longa



3. Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais não? Porquê?

Texto de resposta longa

4. Há alguma afirmação/pergunta que pense que deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados por este conjunto de perguntas? Qual?

Texto de resposta longa

Apêndice 3. Pedido de alteração no título da tese e doutorado.

Observação: O pedido foi aprovado pelo Conselho Científico, consta como anexo 8.



Ao Conselho Científico da Universidade de Coimbra

Ex. Sra. Presidente do Conselho Científico da FPCEUC, Doutora Maria Paula Paixão.

Solicitação: Pedido de alteração no título da tese de doutorado

Solicitante: Saionara Bonfim Santos, matrícula: 2017179842. Acadêmica vinculada ao Doutorado em Ciências da Educação da UC. Especialidade: Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores .

Melhores cumprimentos,

Venho por meio deste solicitar mudança no título da tese. O título que está no projeto é: "O lugar das relações de gênero na formação inicial das/os professoras/es de História. Um estudo exploratório em quatro instituições de ensino superior de Salvador da Bahia, Brasil". O novo seria: "O lugar das Relações de Gênero e da História das Mulheres na formação inicial das/os professoras/es de História. Um estudo exploratório em quatro instituições de ensino superior de Salvador da Bahia, Brasil". São orientadoras desta investigação a Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira da Universidade de Coimbra (UC-PT) e a Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica de Salvador (UFBA-UCSAL, BR).

Salvador, Bahia, Brasil, 6 de novembro de 2021

Respeitosamente,

Saionara Bonfim Santos

Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

Saionara Bonfim Santos

Saionara Bonfim Santos
Prof. Doutoranda em Educação
Coord. Saytour

Anexo1. Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado: O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil, vinculado à instituição de Ensino Superior Universidade de Coimbra realizado no Doutorado em Ciências da Educação, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 2 de março de 2020

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira	
Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti	

Anexo 2. Termo de Autorização Institucional da proponente

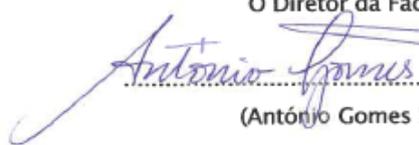


TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo e informo que a investigadora **Saionara Bonfim Santos**, Doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCE–UC, é responsável pelo projeto de pesquisa intitulado: "O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil", o qual será executado em total consonância com as normas que regulamentam a atividade de investigação envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de investigação proposta, que será executada pela investigadora, sob orientação e responsabilidade de Cristina Maria Coimbra Vieira, Professora Associada da FPCE–UC, além de dispor da infraestrutura necessária ao resguardo e bem-estar dos participantes da investigação.

Coimbra, 15 de fevereiro de 2021.

O Diretor da Faculdade

(António Gomes Ferreira)



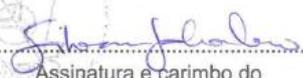
Anexo. 3. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade Católica do Salvador



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

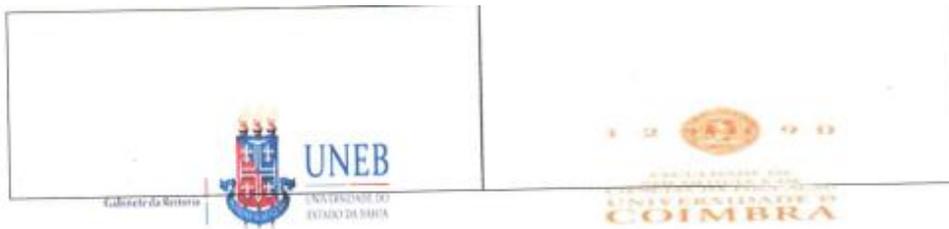
Autorizo o (a) pesquisador/a Saionara Bonfim Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 1 de março de 2020


Assinatura e carimbo do responsável institucional



Anexo 4. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade Federal da Bahia



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Saionara Bonfim Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 2 de março de 2020

Acienciosamente,

MARIA HILDA BAQUEIRO PARAISO
Diretora da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Hilda Patrício Paraiso
Diretora
FFCH/UFBa

.....
Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Anexa 5. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante Universidade do Estado da Bahia



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Saionara Bonfim Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 08 de novembro de 2020


Márcio Santos Sampaio
Diretor DCH I
Cad 74.463236-7
Portaria 1.646/2018 DCH I

Anexa 6. Termo de Autorização Institucional da Coparticipante do Centro Universitário Jorge Amado



Salvador, 22 de junho de 2021.

À Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação
Universidade de Coimbra

Rua do Colégio Novo, Apartado 6153
3001-802, Coimbra

Assunto: Resposta ao pedido de autorização para pesquisa doutoral de Saionora Bonfim Santos. Termo de autorização institucional da coparticipante.

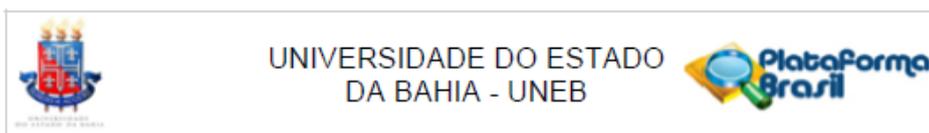
O Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE, atendendo à solicitação da Universidade de Coimbra, autoriza a pesquisadora SAIONARA BONFIM SANTOS, doutoranda em Ciências da Educação, Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCE-UC a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: “O Lugar das Relações de Gênero na Formação Inicial das/os Professoras/es de História: Um Estudo Exploratório em quatro Instituições de Ensino Superior de Salvador na Bahia, Brasil”, sob a orientação e responsabilidade da professora doutora Cristina Coimbra Vieira da FPCE-UC, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Declaro estar ciente que esta instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Cordialmente,



Nédio Luiz Pereira Júnior
Reitor
Centro Universitário Jorge Amado

Anexo 7. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE SALVADOR NA BAHIA, BRASIL

Pesquisador: Saionara Bonfim Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43350420.8.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade de Coimbra

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.789.686

Apresentação do Projeto:

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado a Universidade de Coimbra, situada em Portugal.

"O presente estudo propõe-se a investigar qual o lugar das relações de gênero na formação inicial das/os professoras/es de história em quatro instituições de ensino superior (IES) de Salvador na Bahia, Brasil. Considerando que as relações de gênero envolvem uma complexa e ampla área de estudos, o foco desta investigação é analisar como estão sendo formadas/os as/os as/futuras professoras/os de história para atuarem numa perspectiva da equidade de gênero na educação básica. Pretende-se, deste modo, compreender como estas/es profissionais tem construído seus conhecimentos e reflexões críticas acerca das permanências e das rupturas históricas que promoveram e mantêm as desigualdades sociais entre mulheres e homens.

Além do enquadramento teórico resultante da revisão da literatura, investigaremos as políticas educativas em vigor que orientam a educação nacional, identificando como estas políticas se posicionam diante das relações de gênero. Para tanto, utilizamos metodologia mista de investigação, com procedimentos qualitativos e quantitativos, distribuídos por fases distintas de trabalho, mas interdependentes entre si. Como campo de pesquisa serão estudadas quatro instituições de ensino superior (IES), três universidades e um centro universitário, da cidade de Salvador, na Bahia, no Brasil. A etapa de investigação de campo, foi caracterizada como um

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.789.686

desenho sequencial exploratório (CRESWELL, 2018), prevendo aplicar-se entrevistas e questionários a três grupos distintos de participantes, tendo em vista cumprir objetivos diferentes. Num primeiro momento entrevistaremos quatro coordenadoras dos cursos de história das IES colaboradoras. Com os resultados obtidos, elaboramos os questionários a serem aplicados as/os professoras/es formadoras/es e as/os estudantes finalistas dos mesmos cursos.

No contexto da educação básica consideramos que é fundamental a mudança cultural na formação das/os profissionais da educação e isto inclui um currículo que questione e repense novas teorias e práticas educativas (SILVA, 2013). Importa refletir sobre um currículo que reconheça a multiculturalidade brasileira e que combata todo tipo de preconceito e segregação social.

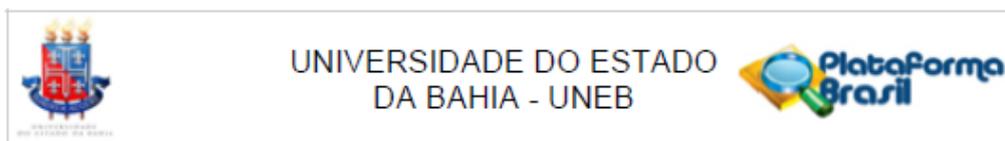
2. Objetivo geral: Investigar qual o lugar das relações de gênero na formação inicial das/os professoras/es de história em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil

2.1 Objetivos específicos: Identificar nas políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica, questões relativas as relações de gênero e da equidade entre homens e mulheres; Verificar e analisar nos documentos e diretrizes das instituições de ensino superior, indicativos sobre as relações de gênero e da história das mulheres dentre eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP), componentes curriculares e os conteúdos constantes dos programas; Analisar o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes finalistas de história; Perceber se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes finalistas, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea; Identificar se as professoras formadoras fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea; Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes finalistas da licenciatura em história de quatro IES brasileiras".

Hipótese:

A hipótese deste trabalho, aponta para uma realidade educativa e social que ainda reproduz práticas culturais de hierarquização e opressão de classe, raça, gênero e sexualidade, excluindo e inferiorizando populações que historicamente foram marginalizadas e silenciadas. Este trabalho visa contribuir para chamar atenção sobre o papel da educação em combater todo tipo de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.789.686

preconceito e também destacar a relevância do/a professor/a de História em refletir junto aos seu alunado sobre as relações de gênero como relações de poder que gera desigualdades sociais, políticas e econômicas entre mulheres e homens.

2ª versão do projeto apresentado em 07/06/2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar qual o lugar das relações de gênero na formação inicial das/os professoras/es de história em quatro instituições de ensino superior de Salvador na Bahia, Brasil

Objetivo Secundário:

- Identificar nas políticas educativas, legislações, planos e programas nacionais que regulam a educação básica, questões relativas as relações de gênero e da equidade entre homens e mulheres;
- Verificar e analisar nos documentos e diretrizes das instituições de ensino superior, indicativos sobre as relações de gênero e da história das mulheres dentre eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP), componentes curriculares e os conteúdos constantes dos programas.
- Analisar o posicionamento das coordenadoras/es dos cursos das licenciaturas em história, quanto a relevância de trabalhar questões relacionadas com a equidade de gênero na formação das/os estudantes finalistas de história.
- Perceber se foram trabalhadas ao longo da trajetória formativa de estudantes finalistas, matrizes epistemológicas, conteúdos e experiências acadêmicas que tenham refletido sobre as desigualdades entre mulheres e homens na historiografia e na sociedade contemporânea;
- Identificar se as professoras formadoras fazem uso de uma perspectiva crítica sobre a equidade de gênero e se refletem com seu alunado sobre as desigualdades das relações de gênero na historiografia e na sociedade contemporânea.
- Analisar a importância atribuída às temáticas de gênero na história aprendida, enquanto estudantes, e na história ensinada, enquanto profissionais, por parte de estudantes finalistas da licenciatura em história de quatro IES brasileiras.

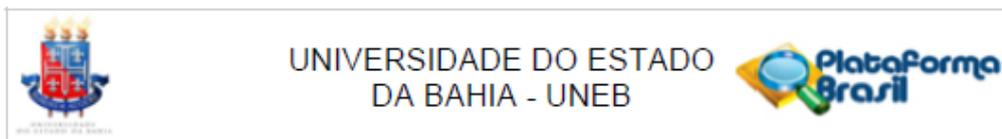
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.789.686

pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa pode trazer indicadores e melhorias nos conteúdos/metodologias do ensino de História nas instituições de Ensino Superior da Bahia.

O projeto tem uma instituição internacional envolvida que nos remete a Resolução CNS 292/1999 e deve cumprir as seguintes premissas:

- 1 – Informar ao CEP se haverá envio das informações cedidas pelos pesquisados para o exterior, se houver deve constar no TCLE;
- 2 – Postar uma declaração que não fará envio de material para o exterior, se for este o caso. Inadequações 1 e 2 atendidas pela pesquisadora.

Critério de inclusão e exclusão: A pesquisadora cumpri os princípios da equidade e justiça.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa, com financiamento próprio da pesquisadora.

O cronograma: Passivo de execução.

Instrumento de coleta de dados: Apresentado dentro dos aspectos da pesquisa.

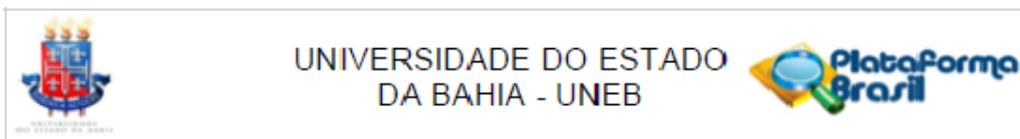
Destaca-se também, que os professores podem exercer suas funções fora das condições ideais de trabalho e com conteúdos que podem necessitar de ajustes. Por este motivo, é preciso cautela na publicação dos achados da pesquisa para não piorar a instituição envolvida. As pesquisas devem promover a melhoria das atividades estudadas e sempre evitar a maleficência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – Autorizações das instituições coparticipantes: Em conformidade por ter os carimbos identificando quem as assinou;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.789.686

- 6 – Modelo do TCLE: apresentado dentro da ética;
- 7 – Modelo do Assentimento: dispensado por não pretender-se incluir menores de idade;
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado em conformidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por não coletar dados secundários não publicados.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não coletar dados secundários não publicados.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

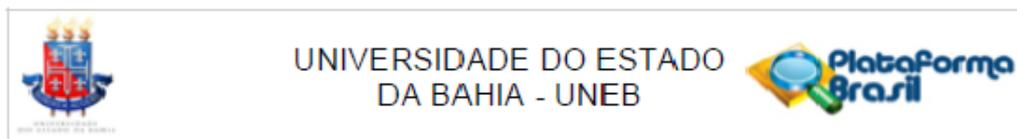
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.43350420.8.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1498624.pdf	07/06/2021 12:42:19		Aceito
TCLE / Termos de	TCL.pdf	07/06/2021	Saionara Bonfim	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

O LUGAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM QUATRO INSITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM SALVADOR NA BAHIA, BRASIL



Continuação do Parecer: 4.789.686

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	12:41:11	Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO1.pdf	07/06/2021 12:40:55	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	Declaracaodasdepesquisadoresorientadoras.pdf	03/06/2021 15:38:46	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	declaracaonaoenviomaterialparaoexterior.pdf	03/06/2021 15:31:31	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionalproponte.pdf	18/02/2021 14:32:57	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	termodeautorizacaoinstitucionalucsal.pdf	23/12/2020 17:34:06	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Brochura Pesquisa	termodeautorizazaouneb.pdf	23/12/2020 17:33:27	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoufbacarimbo.pdf	23/12/2020 17:32:44	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidadeAssinado.pdf	14/12/2020 12:35:45	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodasdepesquisadores.pdf	14/12/2020 12:34:29	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Outros	TermodeCompromissoPesquisadora.pdf	14/12/2020 12:32:53	Saionara Bonfim Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	14/12/2020 11:50:35	Saionara Bonfim Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 18 de Junho de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

Página 06 de 06

Anexo 8. Extrato das deliberações do Conselho Científico da reunião de 18 de novembro de 2021 -



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Extrato das Deliberações do Conselho Científico
da reunião de 18 de novembro de 2021

Aos dezoito dias do mês de novembro de 2021, pelas 14 horas, reuniu o Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a presidência da Professora Doutora *Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão*.

Entre outros assuntos, aprovou o pedido de alteração do título da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores apresentado por *Saionara Bonfim Santos*, sob orientação da Professora Doutora *Cristina Maria Coimbra Vieira* e Professora Doutora *Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti*, respetivamente Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Professora do Programa de Pós – Graduação em Políticas e Cidadania, Universidade Católica do Salvador Brasil.

Coimbra 18 de novembro de 2021

A Diretora da Faculdade
FACULDADE
de PSICOLOGIA e
de CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
(*Maria Paula Paixão*)