



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO  
MORAL PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES E PERSONALIDADES MORAIS**

Presidente Prudente - SP  
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO  
MORAL PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES E PERSONALIDADES MORAIS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia Dias

Presidente Prudente - SP  
2020

370  
M434f

Masuda, Rosimeire Carvalho dos Santos.

Formação de professores de História: gênero e educação moral para a construção de valores e personalidades morais. / Rosimeire Carvalho dos Santos Masuda. – Presidente Prudente, 2020.

197 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Formação de Professores. 2. Gênero. 3. Educação Moral. 4. Valores. 5. Licenciatura em História.  
I. Título.

**ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: GÊNERO E EDUCAÇÃO  
MORAL PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES E PERSONALIDADES MORAIS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 30 de Janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS  
Campus do Pantanal – CPAN

## DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado aos meus pais que sempre me incentivaram a buscar, por meio da educação, um caminho para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Yutaka Masuda, pelo apoio incondicional às minhas escolhas, pela compreensão, em relação à minha ausência, durante esse processo de imersão nos estudos e por tornar possível a realização do meu projeto de vida.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias que, desde o início deste trabalho, me deu liberdade para realizar minhas concepções, assim, se lançou comigo nesta caminhada e contribuiu para a concretização desta dissertação. Agradeço-a pelos bons momentos de reflexão e aprendizagem e por ter conduzido essa etapa da minha vida de forma leve e agradável.

À minha banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran e Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, por terem aceitado o convite e contribuído para a análise e avaliação deste trabalho.

Aos suplentes da minha banca examinadora, Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Unoeste, e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente.

A todos(as) os(as) professores(as), do Mestrado em Educação da Unoeste, que contribuíram para o meu aprimoramento intelectual e humano, por meio dos ensinamentos, discussões e reflexões, proporcionados durante o curso.

À Ina, secretária do Mestrado em Educação da Unoeste, que se mostrou sempre solícita quando precisei. Obrigado pela consideração e prestatividade.

A todos(as) que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho, muito obrigado!

*“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Paulo Freire)*

## RESUMO

### **Formação de professores de História: gênero e educação moral para a construção de valores e personalidades morais**

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Teve como objetivo investigar se o curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior Privada possibilita a formação do(a) professor(a) com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a Educação Moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero. Fundamenta-se em autores da psicologia da moralidade na perspectiva da teoria cognitivo-evolutiva e aporte teórico de estudos de gênero. As relações sociais de gênero são decorrentes de um longo processo sociocultural e perpassam por um conjunto de valores, normas, padrões, que se manifestam no cotidiano por meio da desigualdade, do preconceito, da discriminação, da violência e dos estereótipos. Isto posto, nota-se a possibilidade de abordagem das relações de gênero nos conteúdos do currículo de História e, por meio do processo de ensino e aprendizagem, contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre os fenômenos que se manifestam na sociedade acerca das questões de gênero. Também, a educação moral pode ser um eixo de articulação com o tema diversidade, viabilizando a problematização das diferenças hierarquizadas e promover a percepção e a consciência das diferentes identidades. Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. A escolha metodológica justifica-se pela relevância dos casos individuais, com um olhar para a realidade considerando sua particularidade, complexidade e contexto, porquanto, pode constituir o início de uma investigação mais global, neste caso, dez graduandos do 5º Termo de um curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada no interior do Estado de São Paulo. Os dados foram obtidos mediante entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino, realizada por meio da Análise Textual Discursiva. O *corpus* constituído por meio das categorias e subcategorias de análise “Concepção de Gênero”, “Relações de Gênero”, “Gênero”, “Gênero e Formação”, “Educação Moral e Relações de Gênero” e “Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino”, conforme os objetivos da pesquisa, permitiu observar que os(as) graduandos(as) não são preparados(as) para a prática sobre as questões de gênero e educação moral em aspectos teóricos e metodológicos, visto que se apresentam, por meio da grade curricular do curso, poucas possibilidades de abordagem sobre os temas. Contudo, a abordagem desses temas requer uma formação crítica e reflexiva por parte dos(as) professores(as), pois se não estiverem preparados(as), correm o risco de tornar sua prática neutra ou naturalizada, tanto na escola quanto na sociedade, uma lacuna que pode estar relacionada à formação de professores(as) sobre as questões de gênero, isto é, os aspectos subjetivos que se relacionam aos seus saberes e a sua prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Gênero. Educação Moral. Valores. Licenciatura em História.

## ABSTRACT

### **History teacher training: gender and moral education for the building of moral values and personalities**

This dissertation was developed in the Master's Program in Education of the University of the West Paulista - Concentration area - Education - Research Line: Training and action of the teaching professional and educational practices. The objective was to investigate whether the History Degree course of a Private Higher Education Institution enables the formation of the teacher with theoretical and methodological basis on social gender relations and Moral Education as a means of building moral personalities and values in gender relations. It is based on authors of the psychology of morality from the perspective of evolutionary cognitive theory and theoretical support of gender studies. Gender social relations are the result of a long socio-cultural process and pass through a set of values, norms, standards, which are manifested in daily life through inequality, prejudice, discrimination, violence and stereotypes. That said, we note the possibility of addressing gender relations in the contents of the History curriculum and, through the teaching and learning process, contribute to the development of a critical and reflective look about the phenomena that manifest in society about gender issues. Also, moral education can be an axis of articulation with the theme of diversity, enabling the problematization of hierarchical differences and promoting the perception and awareness of different identities. This research was based on the qualitative descriptive approach of the case study type. The methodological choice is justified by the relevance of individual cases, with a look at reality considering its particularity, complexity and context, because it may be the beginning of a more global investigation, in this case, ten undergraduate students of the 5th Term of a History Degree course at a Private Higher Education Institution, located in the interior of the State of São Paulo. Data were obtained through semi-structured interviews and document analysis the Pedagogical Project of the Course and Teaching Plans, whose analysis was carried out through Textual Discursive Analysis. The *corpus* constituted through the categories and subcategories of analysis "Gender Conception", "Gender Relations", "Gender", "Gender and Training", "Moral Education and Gender Relations" and "Analysis of the Pedagogical Project of the Course and Teaching Plans", according to the research objectives, it was observed that the undergraduates are not prepared for practice on gender and moral education issues in theoretical and methodological aspects, since there are few possibilities of approaching the themes through the course curriculum. However, the approach to these themes requires a critical and reflective formation on the part of the teachers, because if they are not prepared, there are at risk of making their practice neutral or naturalized, both at school and in society, a gap that may be related to teacher training on gender issues, that is, the subjective aspects that relate to their knowledge and their teaching practice.

**Keywords:** Teacher Education. Gender. Moral Education. Values. Degree in History.

## LISTA DE SIGLAS

AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
ATD	– Análise Textual Discursiva
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	– Plano de Ensino
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PNE	– Plano Nacional de Educação
RP	– Residência Pedagógica

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Perfil dos(as) participantes.....	25
Quadro 2 -	Categorias e subcategorias.....	112
Quadro 3 -	Grade curricular do curso de História.....	158
Quadro 4 -	Perspectivas e possibilidades de análise de gênero e educação moral.....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Subcategoria 1 – Concepção de homem e masculino .....	114
Tabela 2 -	Subcategoria 2 – Concepção de mulher e feminino .....	117
Tabela 3 -	Subcategoria 1 – Percepção das relações de gênero .....	121
Tabela 4 -	Subcategoria 2 – Papéis de homens e mulheres .....	124
Tabela 5 -	Subcategoria 1 – Concepção de gênero .....	127
Tabela 6 -	Subcategoria 2 – Concepção de “ideologia de gênero” .....	129
Tabela 7 -	Subcategoria 1 – Percepção de gênero no curso de História .....	133
Tabela 8 -	Subcategoria 2 – Concepção acerca da preparação teórica e metodológica no curso de História para a abordagem de gênero.....	135
Tabela 9 -	Subcategoria 3 – Conhecimento sobre “ideologia de gênero” na escola, currículo e/ou BNCC .....	138
Tabela 10 -	Subcategoria 4 – Abordagem de gênero nas aulas de História ...	141
Tabela 11 -	Subcategoria 5 – Percepção das relações de gênero na História.....	144
Tabela 12 -	Subcategoria 1 – Concepção de Educação Moral .....	147
Tabela 13 -	Subcategoria 2 – Abordagem da Educação Moral no curso de História.....	149
Tabela 14 -	Subcategoria 3 – A Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero.....	151

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Participantes da pesquisa e local de realização.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Perfil dos(as) participantes .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>Procedimentos utilizados para obtenção de dados .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Forma de análise dos dados .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>GÊNERO E HISTÓRIA .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Breve História das Mulheres no Brasil: perspectivas e possibilidades de análise das relações de gênero .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Os fundamentos teóricos do termo gênero como categoria de análise ...</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Gênero e as relações de gênero na História.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>Síntese analítica .....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>GÊNERO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Uma abordagem sobre os estudos de gênero no campo educacional brasileiro.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>A (in)visibilidade das questões de gênero nas políticas educacionais.....</b>	<b>60</b>
<b>4.3</b>	<b>As relações de gênero na escola.....</b>	<b>66</b>
<b>4.4</b>	<b>Formação inicial de professores(as): um olhar para as relações de gênero.....</b>	<b>73</b>
<b>4.5</b>	<b>As relações de gênero no ensino de História: considerações sobre o saber e o fazer docente.....</b>	<b>77</b>
<b>4.6</b>	<b>Síntese analítica .....</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO MORAL .....</b>	<b>86</b>
<b>5.1</b>	<b>A educação moral na perspectiva cognitivo-evolutiva .....</b>	<b>87</b>
<b>5.2</b>	<b>Epistemologia e psicologia genéticas.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3</b>	<b>O desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores.....</b>	<b>93</b>
<b>5.4</b>	<b>Epistemologia e psicologia genéticas na educação .....</b>	<b>98</b>
<b>5.5</b>	<b>A construção da personalidade moral e as relações sociais de gênero..</b>	<b>100</b>
<b>5.6</b>	<b>Síntese analítica .....</b>	<b>108</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>111</b>
<b>6.1</b>	<b>Apresentação das categorias e subcategorias .....</b>	<b>111</b>

<b>6.2</b>	<b>Discussão das categorias e subcategorias .....</b>	<b>113</b>
6.2.1	Concepção de gênero .....	113
6.2.2	Relações de gênero .....	121
6.2.3	Gênero .....	127
6.2.4	Gênero e formação .....	133
6.2.5	Educação moral e relações de gênero.....	146
6.2.6	Análise do projeto pedagógico do curso e planos de ensino.....	154
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
	<b>ANEXO – PARECER FINAL .....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como ponto de partida as reflexões e observações fundamentadas no contexto de atuação da pesquisadora: a História e a Educação. Ao longo de sua trajetória, desde que ingressou na academia, se dedicou aos estudos da História das Mulheres e das Relações de Gênero em busca de compreender e encontrar respostas para a invisibilidade feminina na História, assim como as desigualdades percebidas na sociedade em relação aos homens expressas nas relações de gênero ao longo do tempo.

Quando começou a atuar na educação como professora, passou a refletir acerca das relações de gênero e concentrou seus interesses no processo de constituição dessas relações no contexto escolar e na disciplina de História. Percebeu que o âmbito escolar é espaço das relações de gênero construídas no processo histórico, visto que tudo o que se relaciona a esse espaço (as relações interpessoais, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, o currículo etc.) é imbricado por concepções e valores de gênero naturalizados e não questionados. Diante disto, iniciou um processo de análise e reflexão de como a educação poderia contribuir para transformar as relações de gênero na escola e, conseqüentemente, na sociedade, em busca de desconstruir o binarismo de gênero instituído nas relações sociais de gênero.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, buscou, mediante um aporte teórico e metodológico de estudos de gênero e da educação moral, articular suas ideias à procura de contribuir com o referencial teórico-epistemológico sobre as relações de gênero na área da Educação e na História.

O termo gênero no contexto atual tem suscitado muitos debates, a maior parte embasados pelo discurso falacioso da “ideologia de gênero”<sup>1</sup>. Na visão de

---

<sup>1</sup> O termo “ideologia de gênero” tem sido usado como argumento de segmentos reacionários da sociedade sob a perspectiva de imposição de ideias de gênero e contra a inclusão da temática nos planos educacionais.

“No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores [...] afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

Importante destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção do termo ‘ideologia de gênero’, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam

muitos opositores aos estudos de gênero, o tema constitui o fim dos valores da família tradicional, argumentos que são defendidos por muitos religiosos, partidos políticos e grupos conservadores sob uma concepção fundamentada apenas no sentido gramatical da palavra gênero e associado à perspectiva da sexualidade; e marginalizaram os movimentos que abrangem o termo de gênero como categoria de análise e que possibilita um olhar para o processo histórico entre homens e mulheres e, conseqüentemente, as diferenças socioculturais construídas em torno das relações de gênero.

Evidencia-se a necessidade de se discutir o tema, porquanto, em muitos casos, as pessoas nem sabem sobre o que se trata deixando-se levar por concepções equivocadas ou, até mesmo, naturalizam e reduzem o gênero exclusivamente à sexualidade, movimento que suprime as abordagens teóricas que abrangem o termo gênero.

Abordar as questões de gênero requer adotar a categoria de análise de gênero, sugerida por Scott (1992; 1995; 2012b), que propõe um olhar às relações construídas entre homens e mulheres historicamente. Discutir gênero como categoria de análise não é tarefa fácil, pois exige uma análise esmiuçada no tocante às relações sociais construídas entre homens e mulheres no tempo e no espaço.

A análise de gênero implica refletir sobre as instituições sociais sob uma perspectiva diante do processo histórico, ou seja, compreender que as relações sociais de gênero são constituídas por práticas sociais, culturais, ideológicas imbricadas por valores acerca do que é ser homem e mulher, como o conjunto de elementos que se articulam para reprodução e manutenção dos papéis sexuais (LOURO, 1995; 2012).

Se analisarmos a história, podemos notar que as relações de gênero foram construídas em torno da diferença. Historicamente, coube às mulheres o espaço privado e aos homens o espaço público. O espaço privado constituiu-se em torno do âmbito familiar, do cuidado com os filhos e afazeres domésticos, e o público como espaço da cidadania, do trabalho, da política etc. Essas distinções ainda permanecem enraizadas na sociedade e se manifestam constantemente nas relações sociais de gênero, conforme apontam Sardenberg e Macedo (2011).

---

que esses documentos deliberaram pela inclusão da 'ideologia de gênero e de diversidade sexual' nos Planos Estaduais e Municipais de Educação." (REIS; EGGERT, 2017, p. 17).

Ao percebermos que as relações de gênero fazem parte do nosso contexto, podemos constatar que elas podem ser observadas em todos os espaços que constituem a sociedade. A educação é espaço das relações de gênero, conseqüentemente, tudo que se relaciona a ela como, por exemplo, as políticas educacionais, as escolas, as práticas educativas e os materiais pedagógicos.

Nota-se, portanto, a necessidade de discutir e refletir as relações de gênero e destacar a possibilidade de reconstruir as relações sociais de gênero. É de suma importância entender como as relações de gênero são construídas no âmbito escolar, na sala de aula, no currículo, no processo de ensino e de aprendizagem e os mecanismos que contribuem para a naturalização de hábitos, valores, concepções binárias de gênero na educação.

O âmbito escolar pode ser analisado como espaço de reprodução de identidades individuais e grupais com pensamentos binários, que se constituem através de ideias, valores, representação, discriminação, estereótipos, em torno das relações de gênero. Isso leva-nos a perceber o quão fundamental é ter uma ótica da escola como espaço de diversidade e desigualdade.

Adotar práticas pedagógicas que promovam a percepção e a reflexão acerca das relações sociais de gênero no âmbito educacional é essencial. Nesse sentido, a escola pode ser vista em uma perspectiva transformadora acerca das relações de gênero, visto que a educação escolar pode ser utilizada como meio de subverter as convenções ao possibilitar o desenvolvimento de uma ótica crítica acerca dos padrões construídos e romper com o pensamento binário que perpetuam e contribuem para a hierarquia de gênero na sociedade.

Nessa perspectiva, destaca-se que o currículo de História pode contribuir para a percepção e reflexão das relações de gênero ao longo do tempo e do espaço e no processo de ensino e de aprendizagem. Esse currículo pode contribuir para a superação das desigualdades de gênero no âmbito escolar por meio dos conteúdos históricos, que ao serem relacionados com o presente, possibilitam a percepção e o posicionamento crítico sobre as relações de gênero construídas historicamente.

Conforme Pinsky (2018a), muitas vezes, os alunos nem têm o contato com o conceito de gênero presente na historiografia, um termo importante para as relações sociais. Essa falta de abordagem sobre o tema é grave, pois o tema de gênero nas aulas de História contribuiria com ganhos significativos na perspectiva das relações sociais de gênero.

Ainda, para que haja mudanças significativas nas relações sociais de gênero é primordial adotar práticas que promovam a equidade, a construção de relações democráticas de sujeitos éticos que agreguem valores universais, o que pode ser possível por meio da educação moral, um eixo de articulação do tema diversidade, viabilizando a problematização das diferenças hierarquizadas, promovendo a percepção e a consciência dos diferentes sujeitos e identidades (SOUZA; ARAUJO, 2012).

É fundamental percebermos como o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da disciplina de História e da Educação Moral, pode ser importante na construção de valores morais como meio de superação das desigualdades de gênero. Assim, os(as) professores(as) se tornam personagens fundamentais nesse processo, pois é através da sua percepção acerca das relações de gênero que poderão selecionar conteúdos e métodos apropriados para a abordagem do tema. Porque se o(a) profissional da educação não estiver munido(a) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as questões de gênero, corre-se o risco de tornar sua prática neutra ou naturalizada tanto na escola como na sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se uma problemática que recai sobre a formação dos(as) professores(as) de História. Como os(as) futuros(as) profissionais da educação estão sendo formados(as) em relação aos aspectos teóricos e metodológicos para a abordagem das questões de gênero? Como eles(as) percebem as relações de gênero na sociedade e em sua formação? Em que medida a formação acadêmica prepara os(as) professores(as) para o trabalho com o gênero na escola?

Com o objetivo de verificar a produção acadêmica sobre as questões apontadas, realizou-se uma pesquisa nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Bases de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa nessas bases de dados foi desenvolvida levando em consideração o período de produção referente aos anos de 2009 a 2019. O recorte temporal foi selecionado de modo aleatório e visou fazer um levantamento das produções nos últimos dez anos abrangendo a temática desta pesquisa. Os termos de busca utilizados foram: “gênero”, “Educação moral”, “História”, “formação de professores”, “relações de gênero”, “valores”, “educação”, “educação escolar” e “currículo”. Esses termos foram relacionados com operadores booleanos (AND, OR

e NOT) visando ampliar os resultados em uma série de combinações como, por exemplo, (“relações de gênero” OR “formação de professores”) AND (História\* OR “educação moral\*”), (“formação de professores” AND “educação moral”) AND (gênero\* OR valores\*), (gênero AND “educação moral”), (gênero AND História).

Desse modo, mediante a leitura e análise dos resumos referente à produção encontrada, foi possível observar alguns trabalhos abrangendo assuntos sobre “gênero e educação escolar”, “gênero e educação”, “gênero e História” “gênero e educação moral” e “gênero e formação de professores”. No entanto, nenhum artigo, dissertação ou tese na perspectiva desta dissertação foi encontrado, apenas trabalhos que se aproximam dos assuntos discutidos como “gênero e educação moral” e “gênero na formação continuada de professores de História”, conforme apresentado abaixo.

A tese intitulada *“Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola”*, do autor Leonardo Lemos de Souza, disponível no ambiente BDTD, defendida em 2008, aborda os modelos organizadores elaborados por jovens, em uma perspectiva de gênero, numa situação de conflito interpessoal na escola. A pesquisa foi realizada com 400 jovens (15 a 21 anos), de escolas públicas e particulares, em dois estados do Brasil (Mato Grosso e São Paulo). Por meio de um questionário, solicitou-se que respondessem por escrito a quatro questões sobre os sentimentos, pensamentos e o dever das personagens (meninos ou meninas) diante de uma situação (sofrida ou presenciada) de discriminação de gênero e sexual (homofobia) na escola. Essa pesquisa teve por base os referenciais da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, do Paradigma da Complexidade e de perspectivas críticas sobre os estudos de gênero como contribuintes de aspectos conceituais e metodológicos na análise do funcionamento psíquico. Os resultados mostram que as representações de gênero têm papel relevante no modo como os jovens e as jovens resolvem conflitos interpessoais, marcando a produção de estereótipos nas relações sociais entre homens e entre mulheres na escola.

A dissertação, *“É para falar de gênero sim! uma experiência de formação continuada para professoras(es) de História”*, da autora Paula Tatiane de Azevedo, disponível no ambiente BDTD, defendida em 2016, discute o ensino de História, os estudos de gênero e a formação continuada de professores(as) a partir da experiência de elaboração e aplicação do curso de extensão *“Caminhos*

*entrecruzados: o ensino de história, gênero e formação de professoras(es)*”, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na modalidade semipresencial, que foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Canoas/RS. Com a experiência de aplicação da formação, foi possível propor formas de articular gênero e ensino de História com o objetivo de tensionar e superar o modelo vigente de ensino baseado em uma visão tradicional, linear, etnocêntrica e masculina de História.

O artigo *“Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades”*, dos autores Leonardo Lemos de Souza e Ulisses Ferreira Araujo, disponível no periódico da CAPES, na Revista Ibero Americana de Educação (RIE), publicado em 2012, aborda sobre o papel da educação moral no mundo contemporâneo, tendo como eixo de reflexão a apropriação da temática diversidade de gênero e sexual na escola. Também abrange a perspectiva da Educação Moral para a construção do sujeito moral visando uma perspectiva às demandas dos avanços do conhecimento sobre a constituição psicológica do sujeito. Assim, o artigo apresentou uma reflexão considerando a formação da moralidade como procedimentos educativos como disparadores da problematização das experiências morais diante da diversidade de gênero e sexuais no cotidiano das escolas.

Podemos notar que, a produção acadêmica envolvendo a temática de gênero, educação moral e formação de professores de História se faz necessária e nos leva a justificar a necessidade de pesquisa sobre o tema, principalmente, no contexto atual, diante das incertezas e equívocos sobre o tema.

Diante disto, esta pesquisa teve como objetivo investigar se o curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Privada possibilita a formação do(a) professor(a) com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a Educação Moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero.

Em relação a metodologia adotada, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso com aporte teórico da psicologia da moralidade na perspectiva da teoria cognitivo-evolutiva e no referencial dos estudos de gênero.

O *corpus* foi constituído por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino, cuja análise

realizou-se por meio da Análise Textual Discursiva, o que nos permitiu construir as categorias e subcategorias de análise: “Concepção de Gênero”, “Relações de Gênero”, “Gênero”, “Gênero e Formação”, “Educação Moral e Relações de Gênero” e “Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino”.

A partir de todo esse processo de desconstrução do *corpus* e constituição das categorias, foi possível atingir novas perspectivas diante de um processo intuitivo e auto organizado embasado em um aporte teórico que serviu de fundamento para sustentar o novo emergente.

Os resultados da pesquisa apontam que os(as) futuros(as) professores(as) apresentam concepções de gênero e educação moral de maneiras distintas pautadas no senso comum e na falta conhecimentos sobre os temas.

Constata-se que o curso de Licenciatura em História da IES investigada apresenta de forma diluída as relações de gênero, apenas na disciplina História do Tempo Presente, contemplada na grade curricular do 6º Termo.

Notou-se que as disciplinas contempladas na grade curricular oferecem margem para a interpretação de abordagem das relações de gênero e história das mulheres. Concernente a educação moral, observa-se que apenas a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abrange a abordagem do desenvolvimento do indivíduo e as questões dos valores na contemporaneidade.

Podemos inferir que o currículo de História e a Educação Moral podem ser um caminho para construção do sujeito moral e ser um eixo de articulação sobre as questões de gênero na escola, visto que pode contribuir para a percepção e reflexão das relações de gênero e desenvolver uma postura crítica sobre os temas.

Por conseguinte, esta dissertação propicia uma reflexão acerca das relações de gênero com ênfase no âmbito educacional e aponta possibilidades de transformá-las através do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que este estudo possa contribuir para as discussões e reflexões sobre as relações de gênero no âmbito escolar e na formação do(da) professor(a) de História, com destaque para o recorte transversal da Educação Moral como possibilidade de construir personalidades morais e valores universalmente desejáveis nas relações de gênero.

Diante do exposto, esta dissertação foi estruturada conforme as questões que abrangem essas discussões, o que pode ser observado conforme as seções apresentadas na sequência.

A segunda seção, Metodologia, apresenta o delineamento metodológico adotado para desenvolver a pesquisa. Delineia a base epistêmica, abordagem, tipologia de pesquisa, os(as) participantes, local de realização da pesquisa e os procedimentos utilizados para obtenção e análise de dados.

A terceira seção, Gênero e História, discorre-se sobre o termo gênero como categoria de análise por meio dos estudos de gênero. Também aborda o conceito de gênero na área da História e as relações sociais de gênero, com ênfase no contexto brasileiro.

A quarta seção, Gênero, Educação e Formação de Professores, aborda os estudos de gênero na educação brasileira. Discorre sobre as políticas educacionais acerca da (in)visibilidade das questões de gênero e as relações sociais de gênero na escola. Aborda a formação inicial dos(as) professores(as) visando refletir sobre a sua subjetividade na perspectiva das relações de gênero e discute as relações de gênero no ensino de História considerando o saber e fazer docente.

A quinta seção, Educação Moral, abordam-se as perspectivas da educação moral na concepção cognitivo-evolutiva com base nos estudos desenvolvidos por Piaget, assim como, as implicações desses estudos na área da educação. Abrange uma discussão do desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores e acerca da construção da personalidade moral em uma perspectiva de transformar as relações sociais de gênero.

A sexta seção, Análise e Discussão dos Dados, apresenta os resultados obtidos por meio da pesquisa com base nos objetivos; descreve como foram elaboradas as categorias e subcategorias por meio das concepções dos(as) participantes, conforme os objetivos da pesquisa, permitindo uma discussão e reflexão abrangente sobre o tema gênero e educação moral. Além disso, contempla a análise e discussão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos Planos de Ensino (PE) de História da IES em que foi desenvolvida a pesquisa.

Nas Consideração Finais, resgatou-se as discussões sobre os temas abordados nesta dissertação e os resultados alcançados ao logo do processo.

Na seção subsequente, apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Delineamento da pesquisa

Diante do objetivo de investigar se o curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior Privada possibilita a formação do(a) professor(a) com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a Educação Moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso com aporte teórico da psicologia da moralidade e, em especial, aqueles que trazem a perspectiva da teoria cognitivo-evolutiva. A pesquisa também se apoia no referencial dos estudos de gênero.

A escolha da abordagem justifica-se por possibilitar ao pesquisador a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais através de uma abordagem hermenêutica em busca da compreensão do objeto de estudo de forma dinâmica, levando em conta os elementos significativos em uma perspectiva à qualidade, ou seja, dá ênfase à compreensão e/ou à interpretação do fenômeno fundamentada nas perspectivas dos indivíduos, assim, recusa expectativa de revelação de leis sociais (GARNICA, 1997; MARTINS, 2004; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Desse modo, cabe destacar as dimensões da pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995), pode ser caracterizada em aspectos:

- do ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento através dos processos interativos no contexto da investigação que permite ter contato com o campo de estudo por meio da observação, seleção, análise e interpretação do mundo empírico;
- do caráter descritivo da investigação, que verifica como os fenômenos se manifestam em uma dimensão ampla, levando em conta todos os elementos constitutivos da realidade, ou seja, uma compreensão holística, histórica e processual;
- do processo da investigação assentar-se nas descrições, procedimentos e interações, as manifestações fenomênicas do objeto de estudo é condição para a compreensão dinâmica e processual; as

perspectivas dos participantes ganham enfoque pelo pesquisador e por meio da análise qualitativa dos dados, confrontam-se os princípios teóricos e conteúdos apreendidos e coloca-se questões analíticas através de uma interpretação hermenêutica dos fenômenos;

- da natureza indutiva da investigação que parte de questões ou focos bastante amplos que vão se tornando mais diretos e específicos no desenvolvimento do trabalho, constrói o quadro teórico no processo de estudo; não existe a preocupação em comprovar hipóteses definidas antes de iniciar os estudos.

Em consonância à pesquisa qualitativa, o estudo de caso, caracteriza-se pela relevância dos casos individuais, neste caso, um pequeno grupo de alunos do curso de Licenciatura em História.

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Assim, o estudo de caso é desenvolvido em um ambiente natural com um olhar para a realidade levando em conta sua particularidade, complexidade e contexto, segundo Duarte (2008, p. 126), “[...] feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois com mais tempo e recursos [...].”

A perspectiva de tipologia da pesquisa, fundamenta-se pela possibilidade de constituir base epistemológica para estudos posteriores, visto que um estudo de caso pode representar o início de uma investigação mais abrangente, ou seja, um recorte de casos individuais com um olhar para a realidade, levando em conta suas particularidades, complexidades e contextos.

## **2.2 Participantes da pesquisa e local de realização**

Os(as) participantes selecionados(as) para esta pesquisa foram os(as) graduandos(as) do 5º Termo de um curso de Licenciatura em História de uma

Instituição de Ensino Superior (IES) Privada, localizada em uma cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo.

Concernente a escolha dos(as) participantes, para constituição do *corpus* da pesquisa, a priori, a seleção dos(as) participantes seria feita por meio de sorteio aleatório, correspondendo a uma amostra de 52,94% (9 alunos) do total de 17 alunos (100%) matriculados no curso.

No entanto, diante do baixo percentual total de alunos(as), cogitou-se a possibilidade de ampliar a amostra de participantes. Desse modo, com o objetivo de ampliar as amostras, o projeto de pesquisa foi apresentado a todos(as) os(as) graduandos(as) do 5º Termo (15 graduandos, pois 2 graduandos, embora matriculados, não são frequentes) e, após esse processo, apenas 10 graduandos(as) manifestaram interesse em participar da pesquisa.

A seleção dos(as) participantes foi realizada mediante a livre manifestação de interesse por parte dos(as) graduandos(as), constituindo um total de 10 graduandos(as), que representam 100% dos(as) participantes. Dessa maneira, para garantir que a identidade dos(as) participantes não seja exposta, esses(as) foram nominados(as) com letras do alfabeto e números (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10).

O percentual da amostra justifica-se por ser uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, que prioriza os elementos significativos de um fenômeno embasada nas concepções dos(as) participantes em uma perspectiva à qualidade e não aos percentuais quantitativos.

### 2.2.1 Perfil dos(as) participantes

Os(as) participantes, oriundos do 5º Termo do curso de Licenciatura em História, constituíram um *corpus* de análise heterogênea em aspectos de sexo, faixa etária, profissão, atuação, assim como, em suas concepções mediante uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

Quadro 1 - Perfil dos(as) participantes

Sexo	Idade	Escolaridade/ Formação	Profissão	Atua como Professor	Rede Pública/ Privada	Ensino Fundamental/ Médio
Feminino	44	Ensino Médio Ensino Técnico	Técnica em Enfermagem	Não	*****	*****
Masculino	22	Ensino Médio	Estudante	Sim (RP)*	Pública	EF/EM
Feminino	20	Ensino Médio	Estudante	Sim (RP)	Pública	EF/EM
Masculino	19	Ensino Médio	Estudante	Sim	Privada	EF/EM
Masculino	24	Ensino Médio	Estudante	Sim	Pública	EF/EM
Masculino	27	Ensino Médio	Vendedor	Não	*****	*****
Masculino	21	Ensino Médio	Estudante	Sim (RP)	Privada	EF/EM
Feminino	29	Ensino Médio	Estudante	Sim (RP)	Pública	EF/EM
Masculino	21	Ensino Médio	Estudante	Não	*****	*****
Masculino	19	Ensino Médio	Estudante	Não	*****	*****

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Residência Pedagógica (RP).

Participaram desta pesquisa, dez graduandos entre eles mulheres e homens, o que consiste 100% dos(as) participantes. Em relação à idade, podemos observar uma variação que vai dos dezenove aos quarenta e quatro anos. Em aspectos de formação profissional, apenas um participante tem curso técnico, os demais concluíram o Ensino Médio da Educação Básica. Referente à profissão, dois participantes trabalham em outras atividades que não são do campo da educação. Ademais, embora grande parte dos(as) participantes seja de estudantes, alguns já atuam como professores(as) em escolas públicas e privadas.

Podemos observar que, em relação ao sexo, três mulheres (30%) e sete homens (70%) constituíram um total de dez participantes (100%). O percentual indica que há predomínio do sexo masculino, o que nos leva a refletir a respeito da desigualdade de gênero na formação em nível de Ensino Superior.

Embora nem todos os graduandos tenham aceitado participar da pesquisa, destaca-se que, entre os quinze graduandos (100%) que frequentam o curso, apenas seis (40%) são do sexo feminino e nove (60%) são do sexo masculino.

Em 2017, ano em que os participantes ingressaram no curso, no Brasil, as mulheres representaram uma proporção de 55,2% dos ingressos nos cursos de

graduação. Em cursos de graduação em licenciaturas as mulheres representaram 70,6%, indicador que evidencia o predomínio do sexo feminino nesses cursos. No mesmo ano, os cursos de licenciatura representaram 19,3% dos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior. As instituições privadas foram responsáveis pela oferta de 35,9% na modalidade presencial (BRASIL, 2018).

Os indicadores apontam que o percentual de mulheres no Ensino Superior tem aumentado em relação aos homens, em especial, na área da licenciatura, um campo que, ao longo da história foi destaque pela preponderância feminina, como a área da Pedagogia.

Desde as últimas décadas do século passado, a representação feminina no Ensino Superior tem aumentado e acompanhou um fenômeno mundial em decorrência de diversos fatores, como as políticas públicas para a igualdade de gênero, o contexto econômico e as políticas educacionais.

Neste início de século, a representação feminina foi de 56,5% para 57%, entre os anos de 2000 e 2010 em cursos de graduação superior. Embora o percentual seja maior do que o masculino, observa-se que pouco mudou em relação ao acesso feminino na educação superior nos primeiros anos deste século. (RICOLDI; ARTES, 2016).

Ao longo do tempo, as mulheres avançaram no espaço da educação, mas ainda há muitos elementos que podem ser observados em relação a esse fenômeno. Conforme Ricoldi e Artes (2016, p. 159),

[...] nos espaços escolares, principalmente nas etapas finais da educação básica e no ensino superior, as mulheres já são maioria há algumas décadas. Esse predomínio, entretanto, não ocorre nas formações de maior prestígio: as mulheres são maioria nos cursos das ciências humanas (ciências da educação e língua materna) e em carreiras da saúde (enfermagem e terapia e reabilitação), em cursos ligados ao cuidado. Os homens estão concentrados nas ciências exatas (ciências da computação e engenharias).

Desse modo, observa-se que as mulheres ainda têm muitos obstáculos para enfrentar no âmbito educacional. Conforme Rosemberg (2012), as pesquisas na área da educação evidenciam que muitos aspectos devem ser considerados em relação a este tema como as desigualdades econômicas, étnico-racial, regional, a competitividade no mercado de trabalho e as ações afirmativas. Esses fatores nos levam a analisar e refletir que a educação feminina é um campo complexo e não se

relaciona apenas com as questões de gênero, mas com uma série de elementos que se articulam e levam as desigualdades de gênero na sociedade brasileira.

Referente a idade, podemos notar uma variação na faixa etária: um participante com 44 anos (10%), um participante com 29 anos (10%), um participante com 27 anos (10%), um participante com 24 anos (10%), um participante com 22 anos (10%), dois participantes com 21 anos (20%), um participante com 20 anos (10%), dois participantes com 19 anos (20%).

A diferença de idade dos(as) participantes é um aspecto que abrange as discussões sobre a defasagem de idade no Ensino Superior. Entre eles quatro (44, 29, 27 e 24 anos) estão acima da idade ideal com relação à média que teriam no 5º Termo (20 anos) e a conclusão do Ensino Médio com 17 anos de idade.

Conforme o percentual da população com Ensino Superior por faixa etária, em 2016, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) estimou uma média de 43,1% para as idades entre 25 e 34 anos e de 26,5% para 55 e 64 anos. O Brasil atingiu uma média de 16,3% para a população entre 25 e 34 anos e 11,2% para 55 e 64 anos (BRASIL, 2018).

Os números indicam que a média nacional está abaixo do esperado, uma diferença de 26,8% para a população com faixa etária entre 25 e 34 anos e de 15,3% para aqueles com idade entre 55 e 64 anos. Se a idade dos(as) participantes, com média acima do adequado para cursar o Ensino Superior, fosse comparada à média de 43,1% para 25 e 34 anos, chegaríamos a um resultado de 31%, que representa um percentual de 12,1% abaixo da média estabelecida pela OCDE.

Os índices nos levam a refletir sobre quão profundo ainda é o abismo que separa as pessoas do acesso à educação superior. Evidentemente, não devemos considerar apenas estes números, conforme apresentados acima, mas os apontamentos indicam que a questão educacional no país ainda é um obstáculo para a conquista da cidadania. Uma questão que deve ser analisada de forma ampla e abranger as questões sociais, políticas, econômicas, étnico-raciais, culturais, entre tantas outras, que podem ser destacadas.

Sobre o campo de atuação, apenas dois participantes (20%) trabalham em áreas que não são da educação como a Técnica em Enfermagem e o Vendedor.

Os demais se declararam estudantes, oito (80%). No entanto, seis (60%) atuam como professores na Educação Básica, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quatro (40%) na rede pública e dois (20%) na rede privada de ensino. Dentre

os seis participantes quatro (40%) fazem parte do programa Residência Pedagógica, destinado ao aprimoramento dos graduandos em Licenciatura.

Durante as entrevistas foi possível notar que os participantes estão cursando licenciatura em História em busca de uma profissão, com exceção da Técnica em Enfermagem e do Vendedor, que trabalham em outras áreas e buscam ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho.

Ressalta-se que há uma antecipação dos(as) participantes na profissão docente com os que atuam na rede pública e privada na educação básica. Tal apontamento envolve uma análise sobre as implicações que levam os(as) graduandos(as) a ingressar na profissão antes de concluírem a formação docente.

Algumas possibilidades podem ser assinaladas, como por exemplo, a questão econômica, que os leva a trabalhar para ajudar no orçamento familiar, a necessidade de arcar com as despesas do curso, já que estudam em uma instituição privada e a ampla oferta de vagas na rede pública pode se tornar atrativa.

O contexto dos(as) participantes pode influenciar na formação docente, visto que a antecipação da atividade incide no (des)preparo em aspectos teóricos e metodológicos. Conciliar teoria e prática é fundamental para o aprimoramento do(a) professor(a), mas quando uma delas é incipiente os resultados refletirão em sua prática e na formação dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

A formação do(a) professor(a) de História e a sua prática consistem em elementos significativos, segundo Miceli (2009, p. 41):

[...] a experiência do professor, a começar pela sua formação, aqui entendida como um processo constante de aperfeiçoamento e atualizada. É desta formação que dependem as relações do docente com os programas oficiais, com o livro didático e outros recursos pedagógicos, além dos alunos, obviamente, que devem constituir o objetivo central de toda ação educativa.

A formação do(a) professor(a) de História tem um grande obstáculo diante do contexto atual, que perpassa pelos domínios teóricos e metodológicos, que é dar significado para o ensino de História aos jovens e desfazer a imagem de uma disciplina enfadonha com conteúdos baseados na repetição.

Conforme afirmam Schmidt e Cainelli (2004, p. 31), em relação “ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um dos grandes desafios enfrentados pelo educador na sala de aula é o de realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico”.

Ser professor(a) de História implica saber mobilizar procedimentos históricos, métodos, abordagens didáticas, recursos didáticos, materiais no contexto que atua, o que é possível através de uma formação lhes proporcione uma ampla perspectiva do saber e fazer docente.

### **2.3 Procedimentos utilizados para obtenção de dados**

Esta pesquisa teve início após submetê-la à Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e ter a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), protocolo número 5024, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI), sediado na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, de Presidente Prudente, assim como, pela Plataforma Brasil, número CAAE 02837418.6.0000.5515 (ANEXO).

Posteriormente, foi feito o pedido para a realização da pesquisa junto à coordenação do curso de Licenciatura em História; após o consentimento da coordenação, o projeto foi apresentado aos participantes da pesquisa e mediante a manifestação de interesse por parte desses realizou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (APÊNDICE A).

Diante disso, para a obtenção de dados foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: entrevista e pesquisa documental.

A entrevista consiste em uma técnica de coleta de informações que se destina aos sujeitos da pesquisa e tem por finalidade obter respostas e informações pertinentes (SEVERINO, 2007).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 179),

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades [...].  
A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Diante do exposto, a entrevista consiste em um instrumento de grande valor em consonância com a abordagem desta pesquisa. A entrevista adotada foi do tipo semiestruturada (APÊNDICE B), ou seja, com um roteiro inicial previamente estabelecido, através de um formulário com questões destinadas aos participantes (graduandos(as) do 5º Termo do curso de Licenciatura em História).

O segundo procedimento utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa documental que, conforme Severino (2007) aponta, são as fontes que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico como documentos legais, jornais, fotos etc. As fontes que consistiram o *corpus* desta pesquisa foram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os Planos de Ensino (PE) do curso de Licenciatura em História com a finalidade de fundamentar e/ou confrontar os dados obtidos mediante as entrevistas realizadas com os(as) participantes.

## 2.4 Forma de análise dos dados

Após a obtenção dos dados em conformidade com os objetivos da pesquisa, esses foram submetidos a um processo de análise por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste em

[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] representando [...] um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

A ATD por inserir-se numa perspectiva qualitativa tem como propósito compreender e reconstruir os conhecimentos acerca dos temas investigados, isto é, possibilita um processo emergente de compreensão por meio da desconstrução do *corpus* num processo de unitarização, categorização, da emergência de uma compreensão renovada do todo e da emergência de novas compreensões (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

O processo da ATD tem como princípio a unitarização, que consiste em um exame minucioso do *corpus* e por meio da fragmentação e codificação tem como propósito construir unidades de análise, sendo essas definidas a priori ou emergidas durante o processo de análise. A partir das unidades desenvolvidas, essas são relacionadas e agrupadas de acordo com suas semelhantes, ou seja, a categorização das unidades. As categorias podem ser divididas em subcategorias e serem decorrentes de diferentes métodos como o dedutivo, indutivo e intuitivo. Diante desses processos, é possível desenvolver uma nova perspectiva que vai resultar na construção de metatextos, elaborados mediante a descrição e interpretação da conjuntura analisada, isto é,

[...] um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e

confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54).

O ciclo de análise da ATD é constituído por meio de um processo auto organizado de construção e compreensão em que os entendimentos surgem a partir da unitarização, categorização e a construção de um novo emergente.

Diante do exposto, a ATD pode ser caracterizada:

[...] como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que se lança mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 62-63).

A análise dos dados foi realizada seguindo o ciclo da ATD, assim, diante do *corpus* da pesquisa, obtido por meio das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental do PPC e PE, iniciou-se um longo processo de desconstrução e unitarização em busca da construção de categorias e subcategorias: “Concepção de Gênero”; “Relações de Gênero”; “Gênero”; “Gênero e Formação”; “Educação Moral e Relações de Gênero”; “Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino”. Essas foram constituídas a priori, no entanto, durante o processo de análise surgiram elementos significativos que possibilitaram a construção de um novo emergente.

A partir de todo esse processo de desconstrução do *corpus* e constituição das categorias e subcategorias, foram produzidos os metatextos, ou seja, a construção de uma nova perspectiva diante de um processo intuitivo e auto organizado embasada em um aporte teórico que serviu de fundamento para sustentar o novo emergente alcançado pelas análises, interpretações e compreensão dos fenômenos investigados.

Na sequência, apresentaremos o aporte teórico desta pesquisa.

### **3 GÊNERO E HISTÓRIA**

A abordagem de gênero abrange em seu bojo uma série de elementos que possibilita analisar e compreender os processos sociais, culturais, políticos entre outros que constituem as relações de gênero.

Na atualidade, as discussões relacionadas à temática de gênero causam um certo mal-estar na sociedade, dificultando a abordagem sobre o assunto, principalmente, por parte de alguns grupos sociais de valores conservadores, que se colocam no dever de defender a ordem e a moral da família tradicional, além dos princípios normativos que determinam os papéis de gênero. No entanto, a banalização do gênero, por parte daqueles que alimentam uma concepção limitada à sexualidade, não condiz com a proposta dos estudos de gênero como categoria analítica.

Abordar as questões de gênero é fundamental na atualidade, pois vivemos em momentos de incertezas e instabilidades em que as discussões e debates que abrangem a temática são, em muitos casos, com uma perspectiva de senso comum sem embasamento em estudos desenvolvidos sobre gênero. Cabe ressaltar que, mesmo em produções acadêmicas, o tema gênero tem provocado muitas divergências entre os teóricos. Entretanto, faz-se necessário a abordagem do tema para que possamos analisar e compreender os elementos e mecanismos que se impõem contra e/ou a favor do gênero.

Esta seção tem por objetivo fazer uma breve discussão das relações sociais de gênero no contexto brasileiro; abordar o termo gênero como categoria de análise por meio dos estudos de gênero e o conceito de gênero na área da História.

#### **3.1 Breve História das Mulheres no Brasil: perspectivas e possibilidades de análise das relações de gênero**

O contexto em que vivemos faz parte de um longo processo social, cultural, histórico e estruturado nas relações de gênero. Abordar essas relações como objeto de estudo requer adotar a categoria de análise sugerida por Scott (1995), que propôs um olhar às relações construídas historicamente entre os sexos.

A análise de gênero permite que os estudos sejam desenvolvidos sem definições preestabelecidas com relação aos significados ligados às diferenças sexuais, pois essas definições devem ser buscadas em cada contexto, como, por exemplo, em situações concretas e/ou específicas, em que as diferenças sexuais são manifestadas e perpassam a construção das relações sociais. As possibilidades de análise são amplas e podem abranger uma série de elementos como os significados que são atribuídos a objetos e atitudes, às condições de desigualdades, a representação e a concepção acerca da sexualidade, masculino, feminino em razão das representações de gênero estarem vigentes, nas diversas instituições sociais. Assim, a História pode ser um campo fértil para os estudos das relações sociais de gênero e das diversas formas de manifestações de poder (PINSKY, 2009; 2018a).

A historiografia brasileira é uma fonte indispensável para que possamos compreender as relações de gênero ao longo dos séculos de construção da nação. Podemos perceber que os diversos estudos desenvolvidos, principalmente, os da história das mulheres e de gênero, constituem bases sólidas para a uma análise de gênero.

Ao fazermos um resgate da história é possível notar que desde o período colonial até o século XIX, as relações entre homens e mulheres não sofreram alterações relevantes. Nessa época, era possível observar que as bases da sociedade estavam estruturadas em um modelo de família patriarcal<sup>2</sup>, em que estava reservado aos homens o espaço público e às mulheres o espaço privado.

Nesse período, as mulheres não tinham liberdade nem autonomia para decidirem sobre suas vidas. Então, a elas restou investir na instituição familiar. Conforme Saffioti (1969, p. 179), o matrimônio “representava praticamente a única carreira aberta” para as mulheres.

A figura feminina ganhou destaque no espaço doméstico e cabia a ela a administração das funções domésticas, como, por exemplo, “[...] o asseio e a limpeza da casa, a preparação dos alimentos, o comando das escravas e dos índios domésticos, além de grande parte da indústria caseira.” (ALGRANTI, 1997, p. 120).

---

<sup>2</sup> Não obstante, é importante destacar que o modelo de família patriarcal no país foi muito importante, mas que este modelo de família foi característica da classe dominante e que “[...] entre a gente de condição social inferior a família extensiva não existiu, e as mulheres tenderam a ter maior independência, quando não tinham marido ou companheiro.” (FAUSTO, 2008, p. 73).

Algranti (1997) aponta que, a partir do século XIX, nas cidades mais desenvolvidas como no Rio de Janeiro, em Recife e em Salvador, as mulheres iniciaram uma vida social mais ativa e costumavam comparecer em lugares como cafés, bailes, teatros, óperas, além de interagir com os homens em rodas de conversa.

Outro aspecto relevante foi a prática filantrópica<sup>3</sup> entre as mulheres da elite. Segundo Hahner (2012), no final do século XIX, várias entidades filantrópicas foram criadas pelas mulheres da elite sendo um dos fatores que contribuíram para que elas quebrassem alguns tabus e ampliassem a sua presença no espaço público.

Longe dos grandes centros urbanos, as mulheres tiveram uma representação bem diferente em relação às mulheres das cidades. No sertão nordestino, por exemplo, Falci (2000) destaca que as viúvas ou as oriundas de uma parte da elite empobrecida, tinham que exercer atividades que lhes auxiliassem no sustento. Essas mulheres faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados e davam aulas de instrumentos musicais. Entretanto, conforme as regras de conduta da época, as mulheres que se dedicavam a essas tarefas não eram bem vistas perante a sociedade e, diante desses inconvenientes, as mulheres buscavam outras pessoas para venderem seus produtos e se manterem no anonimato.

Também não podemos deixar de notar que mesmo diante das normas e regras sociais estabelecidas às mulheres daquela época, algumas ultrapassaram as barreiras socioculturais que estavam instituídas e se envolveram na militância, defendendo diversos ideais, como o envolvimento de Bárbara de Alencar na Revolução Pernambucana, em 1817, defendendo a independência e as ideias republicanas; durante o processo de independência do país, destacou-se Maria Quitéria de Medeiros, que lutou nas batalhas pela independência em relação a Portugal na Bahia; na Guerra do Paraguai, representada pela figura de Antônia Alves Feitosa; nos movimentos abolicionistas arrecadando fundos para os escravos libertos e fundando sociedade abolicionistas (PRADO; FRANCO, 2012; HAHNER, 2012).

---

<sup>3</sup> “[...] A expansão no número de sociedades beneficentes criadas por mulheres de classe alta nas últimas décadas do século XIX fez crescer sua habilidade organizacional e sua capacidade de lidar com o mundo exterior. Algumas ainda foram além de ajudar órfãos e meninas pobres; na década de 1880, enquanto o movimento abolicionista ganhava forças, certas mulheres da alta sociedade ajudaram a angariar fundos para escravos libertos, apesar de não participarem de debates públicos sobre a emancipação. [...]” (HAHNER, 2012, p. 56).

Observamos que, diante desse período, as relações de gênero ocorreram de maneiras distintas em que homens e mulheres tiveram papéis e funções diferenciadas diante de cada contexto. Ainda que as normas sociais colocassem as mulheres sob a tutela masculina no âmbito privado e público, essas tiveram um papel importante e que, conseqüentemente, permite uma análise de gênero dessas relações.

Conforme Hobsbawm (2003), na transição do século XIX para o século XX, nos países da Europa e dos EUA, ocorreram mudanças e transformações na condição feminina sendo que a mais impressionante foi a emancipação das mulheres. A partir desse momento surge uma nova mulher, principalmente no âmbito da classe média. As mudanças no perfil feminino na sociedade estão associadas à diversos fatores que vieram a colaborar para estas transformações, como o controle de natalidade, mudanças na mentalidade da sociedade, revolução tecnológica e industrial, ascensão dos movimentos operários e socialistas.

Diante dessas transformações, a condição da mulher e as relações na sociedade brasileira ganharam contornos significativos no decorrer do século XX, principalmente, no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais.

A emancipação da mulher brasileira pôde ser notada através dos movimentos de militância como o feminismo brasileiro<sup>4</sup>, fundamentais para a garantia do sufrágio feminino, da inserção da mulher no mercado de trabalho e atuação em profissões que eram desempenhadas apenas por homens e a ampliação do acesso à educação. As últimas décadas do século XIX constituíram mudanças significativas para a sociedade brasileira na área política, econômica e social, em especial, com o advento da República.

Nesse cenário, a história das mulheres brasileiras ganhou movimento como afirma Soihet (2012, p. 218):

---

<sup>4</sup> De modo geral, o feminismo caracterizou-se como um movimento que visa a igualdade de gênero e a liberdade feminina; contesta a hierarquia de gênero e busca a redefinição da mulher na sociedade. Podemos citar o movimento feminista no final do século XIX e início do XX, conhecido como Primeira Onda, em que “as mulheres reivindicavam direitos políticos, sociais e econômicos; na Segunda Onda (a partir da metade dos anos 1960), elas passaram a exigir direito ao corpo, ao prazer, e lutavam contra o patriarcado.” (PEDRO, 2011, p. 271).

“Falar do feminismo, seja no Brasil ou nos seus contornos e desdobramentos no tempo e no espaço mundiais, requer sempre qualificativos e plurais. De um lado, há que se distinguir o feminismo enquanto doutrina (ou ideologia) do movimento social (e seus fluxos e refluxos) e, de outro, considerar as diferenças entre as várias correntes feministas, seus pressupostos teóricos e suas práticas políticas.” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 82).

As aspirações das mulheres brasileiras mudaram significativamente a partir do final do século XIX, com o advento da República. Ao lado das mulheres pobres, desde sempre inseridas no mercado de trabalho, passaram a buscá-lo também aquelas dos segmentos médios e mesmo mais elevados da sociedade. [...] em amplos setores médios sobrevieram reivindicações de aumento das possibilidades de capacitação profissional e da supressão de barreiras impostas ao mercado feminino remunerado. A essas causas também aderiram mulheres da alta burguesia, igualmente desejosas de realização profissional e autossuficiência econômica. Acesso pleno à educação de qualidade, direito de voto e de elegibilidade foram, então, considerados instrumentos essenciais ao alcance desses objetivos.

Esses acontecimentos contaram com a influência das ideias europeias importadas para a sociedade brasileira por figuras importantes na história da emancipação feminina como Bertha Lutz, que assumiu a liderança do movimento feminista brasileiro (SAFFIOTI, 1969).

O movimento feminista, no final do século XIX e início do século XX, conhecido como feminismo de Primeira Onda, com ampla difusão na Europa e nos Estados Unidos da América, teve grande influência no Brasil. As mulheres brasileiras<sup>5</sup>, encontraram no movimento feminista um meio de ampliar a campanha pela emancipação feminina.

Nísia Floresta (1809-1885) foi uma das primeiras mulheres a defender o feminismo no Brasil. Ela foi inspirada pelos ideais adquiridos nos salões intelectuais durante sua estadia na Europa e auferiu ideias avançadas em sua época; atuou nos movimentos abolicionistas, republicanos e reivindicou a liberdade religiosa (HAHNER, 2012).

Todavia, conforme Soihet (2012), a feminista Bertha Lutz passou a ser referência no movimento feminista da época. Em 1918, Bertha Lutz, após um período na Europa, retornou ao Brasil e assumiu a liderança pela emancipação feminina. Em pouco tempo, conseguiu reunir um grupo de mulheres em prol das reivindicações femininas. Elas se organizaram em associações<sup>6</sup>, realizaram pronunciamentos públicos, escreveram artigos, buscaram apoio de lideranças e da

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que o movimento feminista brasileiro foi constituído e liderado por mulheres da elite. Segundo Telles (2000), as mulheres da classe média difundiram e conscientizaram muitas outras através dos meios de comunicação, no caso revistas e jornais, que visavam a emancipação feminina, difundidos de norte a sul do país. Por exemplo, pode ser citado o jornal *Corymbo*, fundado em 1884 no Rio Grande do Sul, que durou até 1944 e, em São Paulo, a revista *Messageira*. Estes, assim como outros periódicos, dedicaram-se a cobrir qualquer fato que envolvesse as mulheres brasileiras, abrangendo assuntos acerca da cultura, economia e política.

<sup>6</sup> Podemos citar a Legião da Mulher Brasileira, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher e Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que foram criadas na primeira metade do século XX (SOIHET, 2012).

opinião pública. As reivindicações do movimento reincidiram no direito ao voto, melhores condições de trabalho garantidos pela legislação e a educação às mulheres.

Embora, mesmo diante das reivindicações e do engajamento de pessoas em busca dos direitos e da emancipação das mulheres, a sociedade não estava preparada para aceitar essas transformações. As mulheres sofreram grande oposição perante a sociedade, pois, as normas de conduta, os códigos sociais e morais que regiam o período, exerciam grande influência na vida pública e privada.

O espaço público foi estabelecido como esfera masculina, no qual as mulheres atuavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos.

As autoridades e os homens de ciência do período consideravam a participação das mulheres na vida pública incompatível com a sua constituição biológica. Os argumentos criados ou reproduzidos e até as classificações preconceituosas que pregaram converteram-se em códigos que aos poucos passaram a reger as relações entre os sexos, bem como entre as diferentes classes sociais e grupos étnicos. Só muito recentemente a figura da 'mulher pública' foi dissociada da imagem da prostituta e pensada sob os mesmos parâmetros pelos quais se pensa o 'homem público', isto é, enquanto ser racional dotado de capacidade intelectual e moral para a direção dos negócios da cidade. (RAGO, 2000, p. 603-604).

Apesar desses padrões sociais e culturais instituídos, podemos perceber que, aos poucos, as mulheres foram exercendo seus direitos de cidadania, sendo a educação um dos fundamentais direitos para o exercício da consciência crítica. Mas, a importância desse direito não era valorizada como o exercício da cidadania para a sociedade da época. A noção de cidadania nesse período estava “[...] vinculada ao emprego estável, assalariado e urbano, priorizando o espaço fabril de produção e mantendo como interlocutores privilegiados os trabalhadores e os empresários das grandes empresas.” (GIULANI, 2000, p. 641).

Após anos de reivindicação e de discussões junto aos órgãos políticos e representantes da política no país, as mulheres conseguiram obter o direito ao voto, de acordo com o novo Código Eleitoral o Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 que estabeleceu o voto secreto e feminino no país. Ainda, cabe destaque as reivindicações feministas que foram incluídas na Constituição de 1934,

[...] a principal entre elas era a igualdade com os homens perante a lei. Além de votar, as brasileiras casadas com estrangeiros adquiriram o direito de manter sua nacionalidade e transmiti-la aos filhos. Com relação ao trabalho, proibiu a diferença salarial para um mesmo trabalho por motivo de

idade, sexo, nacionalidade ou estado civil. Determinou para os trabalhadores segurança econômica, direito ao lazer semanal e a férias anuais, além de liberdade de reunião e de associação. Permitiu ainda a participação dos trabalhadores no estabelecimento da legislação trabalhista e das condições de trabalho e assegurou-lhes conquista de previdência social. Reconheceu a maternidade como fonte de direitos, devendo ser amparada pelo Estado. Propôs que os assuntos referentes à maternidade, infância, lar e trabalho feminino fossem tratados por mulheres habilitadas. (SOIHET, 2012, p. 228).

A década de 1950, conhecida como Anos Dourados, período em que o Brasil passou por transformações importantes em relação ao crescimento urbano e industrial, principalmente, em relação às expectativas e a confiança no desenvolvimento da nação. Nesse cenário,

[...] ampliaram-se aos brasileiros as possibilidades de acesso à informação, lazer e consumo. As condições de vida nas cidades diminuíram muitas das distâncias entre homens e mulheres; práticas sociais do namoro à intimidade familiar também sofreram modificações.

As distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o 'chefe da casa'. (BASSANEZI, 2000, p. 608).

Conforme Pinsky (2012), na década de 1950, a mão de obra feminina foi muito requisitada por causa das mudanças no desenvolvimento industrial que aumentou as possibilidades de trabalho às mulheres em diversos setores. As transformações exigiram delas um grau de escolaridade para a ocupação de cargos e funções e contribuíram para modificaram as relações entre homens e mulheres na sociedade.

[...] embora a integração das mulheres na atividade produtiva ainda fosse proporcionalmente pequena marcou, em termos simbólicos, uma ruptura com o passado, pois exigia qualificação, colocava as profissionais competindo em igual de condições com os homens no mercado de trabalho e fazia delas membros remunerados da família. As assalariadas, com direitos trabalhistas, como horários fixos, férias remuneradas, folgas no fim de semana [...] adquiriam uma noção mais clara da separação entre trabalho e lazer, além de um poder decisório maior nos destinos do orçamento familiar. Trabalhar permitiu à boa parte das mulheres romper com o relativo isolamento vivenciado no mundo doméstico, modificando sua postura com relação ao que ocorria fora das paredes da casa e aproximando sua participação cultural à dos homens. (PINSKY, 2012, p. 505-506).

As mudanças em relação à emancipação feminina continuaram nos anos subsequentes, principalmente, com o surgimento do feminismo de Segunda Onda, na década de 1960, que se intensificou nos anos seguintes. Esse novo movimento

feminista se caracterizou pelas reivindicações para além dos direitos políticos, econômicos e educacionais que foi pauta do movimento feminista no início do século, temas como a sexualidade e corpo e violência contra a mulher passaram a incluir a nova pauta de reivindicações (PEDRO, 2012).

Após o golpe de 1964, com a sucessão dos governos militares a sociedade brasileira passou por grandes privações quanto ao exercício da cidadania como a liberdade de expressão e as lutas políticas e sociais de esquerda. Nesse momento histórico, os movimentos femininos reduziram-se diante da conjuntura política.

Não obstante, diante desse fenômeno é possível notar que as décadas de 1960 e 1970, por exemplo, foram marcadas por conquistas como

[...] o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a luta das mulheres por crescimento e reconhecimento profissional; o maior acesso à educação formal; a conquista feminina no poder de decidir se e quando ser mãe (com a disponibilização de métodos contraceptivos mais eficientes); a instituição do divórcio (por lei, em dezembro de 1977) e a possibilidade de estabelecer outros relacionamentos afetivos socialmente reconhecidos. (SCOTT, 2012a, p. 24).

Ainda, destaca-se o significativo engajamento feminino nos movimentos que tinham como objetivo a redemocratização da sociedade brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

As mulheres estiveram [...] na Passeata dos 100 Mil, de oposição ao governo, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968. Ao longo das décadas de 1960, 70 e 80, mulheres atuaram ainda nos clubes de mães, nos movimentos por creches, nas marchas da 'panela vazia' (ou 'panelaço'), nas reivindicações por anistia política (aos presos e aos perseguidos pelo regime) e no movimento Diretas Já (por eleições diretas). Além disso, criaram associações femininas específicas e 'casas da mulher'. Nos sindicatos, reivindicaram a existência de seções femininas e exigiram a inclusão de mulheres nos cargos de diretoria; realizaram encontros de trabalhadoras e participaram ativamente da vida sindical. (PEDRO, 2012, p. 240-241).

Na década de 1980, diante do cenário pela redemocratização brasileira, podemos observar a união entre grupos de mulheres trabalhadoras, grupos feministas, algumas organizações sindicais, partidos e alguns setores que atuaram nas instituições de administração do Estado.

Giulani (2000, p. 644-645) aponta que:

[...] Tais atitudes conseguem atingir os alicerces das relações sociais questionando os principais espaços coletivos: o local de trabalho, a prática sindical e a própria família. Grupos de mulheres conseguem criar um novo estilo de reflexão, de mobilização, de debate [...] aos poucos, penetrar nos vértices das estruturas de representação tradicional ocupados por homens,

nas diretorias das organizações sindicais, partidos políticos, associações, comitês etc.

Na década de 1980, as mudanças em diversos setores contribuíram para a cidadania da mulher. No século XX, a mulher obteve direito ao voto e de ser votada, direito ao trabalho e as leis trabalhistas, direito de exercer cargos de chefia e, principalmente, igualdade entre os sexos, prevista pela Constituição de 1988. Ainda, a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher “[...] foi uma grande conquista, pois representou a materialização no plano das superestruturas, a inovação das leis, produção científica e acadêmica, programas partidários, moral e costumes.” (BRABO, 2005, p. 74).

De fato, todo o movimento em favor da afirmação dos direitos da mulher e da construção da esfera pública democrática, desenvolvido pelo menos nas quatro décadas anteriores, pavimentara caminhos e abriu portas para a aceitação social da ‘mulher cidadã’, com deveres e direitos correspondentes. Apesar da sub-representação das mulheres nas instituições políticas, das injustiças sociais e dos preconceitos ainda existentes contra sua presença em cargos executivos, posições de liderança e funções de responsabilidade, vai longe o tempo em que a ‘mãe cívica’ foi inventada para manter a mulher quietinha e conformada dentro de casa. As mulheres na política institucional, nas ONGs e nos meios de comunicação, formando opiniões e participando ativamente no mundo político e na produção cultural e científica do país, definem hoje as várias faces da ‘mulher cidadã’ no Brasil. (PINSKY, 2012, p. 540).

As primeiras décadas do século XXI são marcadas pelas grandes mudanças em relação as mulheres e nas relações de gênero. Atualmente, é possível perceber a representação feminina em várias áreas como, por exemplo, nas ciências, na educação, na política, nos cargos de gerência, inclusive, como chefe de família, na segurança etc., que eram redutos exclusivos dos homens.

As transformações em que as mulheres são protagonistas no século XX e início do século XXI podem ser vistas, segundo Scott (2012a, p. 38), como “uma faca de dois gumes”.

[...] É verdade que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI as mulheres granjearam importantes parcelas do mercado de trabalho, alcançaram uma maior escolarização, conseguiram ampliar o controle sobre sua sexualidade e fecundidade, mas também aumentaram e muito a sua jornada de trabalho. Enfim, conquistas avassaladoras se comparadas com as opções de vida apresentadas às mulheres na virada para o século XX. Contudo, ainda temos uma estrada bem longa e difícil para que a divisão equitativa das responsabilidades e isonomia entre homens e mulheres entre nós brasileiros sejam alcançadas. (SCOTT, 2012a, p. 38).

Ao longo desses séculos, as relações de gênero ganharam diversos contornos, deixando transparecer as diferenças e desigualdades nessas relações, assim, é fundamental entender o processo histórico das representações femininas e as diferenças ao longo do tempo.

O século XXI se inicia diante das profundas transformações, em que as mulheres têm presença marcante nas diversas instituições que compõem a sociedade. As mudanças ocorreram também nas relações entre homens e mulheres e, diante de tantas alterações, percebemos um campo cada vez mais amplo para uma análise de gênero.

Assim, a História se mostra como um campo de análise das relações de gênero e das relações de poder constituídas no tempo e espaço, possibilitando um olhar sobre o feminino e o masculino, uma construção social, histórica e cultural em torno da constituição das diferenças e das relações de poder entre os sexos.

### **3.2 Os fundamentos teóricos do termo gênero como categoria de análise**

A abordagem do termo gênero<sup>7</sup> pode ser notada em estudos feministas desde a década de 1960. Ao longo do tempo, os estudos de gênero apresentaram diferentes perspectivas e proporcionaram intensos debates em diversas áreas de conhecimento. Nas Ciências Humanas, como na Filosofia, na História e na Sociologia o termo assumiu significados controversos e emblemáticos.

O termo gênero surgiu entre as feministas americanas num sentido usual da palavra para relatar a organização social da relação entre homens e mulheres. As feministas atribuíram a palavra com a finalidade de rejeitar o “determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. O termo ‘gênero’ enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.” (SCOTT, 1995, p. 72).

Todavia, a alusão do termo gênero<sup>8</sup> à gramática implica duplo sentido:

---

<sup>7</sup> Nas teorias feministas, o uso do termo gênero, foi lançado por Kate Millet, em 1968, num ensaio intitulado *Sexual politics*. No entanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento do gênero elaborado por Joan Scott abrange o caráter constitutivo, histórico e relacional desse conceito (FAGUNDES, 2011).

<sup>8</sup> “No português, por exemplo, os substantivos são geralmente ‘sexualizados’, sendo ou do gênero masculino ou do feminino, não existindo o neutro. Já no inglês, os substantivos comuns são sempre neutros, a não ser em casos específicos, ou seja, quando se referem a animais e, portanto, a seres que são, de fato, sexualizados. O que importa observar é que, tanto no português como no inglês ou

Explícita, porque o uso gramatical envolve regras formais que resultam da atribuição do masculino ou do feminino; plena de possibilidades não-examinadas, porque em muitas línguas indo-europeias [sic] há uma terceira categoria - o sem sexo ou o neutro. Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados. (SCOTT, 1995, p. 72).

Ao distinguir gênero e sexo, as feministas empreenderam-se em destacar a condição arbitrária de masculino e feminino, motivo pelo qual o termo gênero tornou-se tema de frequentes reflexões e passou a ser conceito-chave na área de estudos das relações entre homens e mulheres e da condição feminina (SARDENBERG; MACEDO, 2011).

O uso do termo sexo foi colocado em pauta por reportar-se ao biológico e o termo gênero converteu-se para destacar aspectos culturais associados às desigualdades sexuais (PINSKY, 2009).

Louro (2012) aponta que o termo gênero ganhou destaque sob a justificativa de que homens e mulheres são biologicamente diferentes e a correlação entre ambos é resultado dessa característica, que estabelece o papel destes ao longo do tempo e do espaço, ou seja, a diferença sexual ajuda a perceber e fundamentar as desigualdades decorrentes da distinção sexual.

Não obstante, cabe destacar que:

[...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2012, p. 25).

Essa nova perspectiva conferiu às feministas a produção de estudos relevantes, pois, a partir da diferenciação entre gênero como categoria social e sexo, isto é, atribuir significados a corpos sexuados e distinguir a anatomia entre homens e mulheres, foi possível contestar a concepção de que as diferenças anatômicas entre os sexos consistia na causa primeira das desigualdades entre as mulheres e os homens (SCOTT, 2012b).

---

em qualquer outro idioma, a designação do gênero das palavras é algo essencialmente arbitrário. Trata-se de uma convenção social que se fundamenta na tradição linguística, logo, histórica-cultural de uma determinada comunidade idiomática." (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 36).

Os estudos de gênero como categoria de análise ganharam destaque após a publicação de um ensaio de Joan Scott, intitulado “*Gênero: uma categoria útil de análise*”<sup>9</sup> em que a autora propôs uma nova perspectiva de gênero.

Nesse ensaio, Joan Scott fez um balanço dos estudos desenvolvidos pelas feministas e apontou os avanços e as limitações no uso da categoria gênero, além de lançar uma nova perspectiva, o gênero como categoria de análise. A concepção de Scott, ao propor gênero como categoria de análise, superou os trabalhos de exposição descritiva desenvolvidos pelas feministas e deu um novo sentido às interpretações sobre os sistemas de relações sexuais.

A perspectiva de Scott foi embasada por dois princípios: o gênero como componente constituinte das relações sociais mediante as diferenças biológicas percebidas entre homens e mulheres; e o gênero como mecanismo procedente das relações de poder. Ainda, para uma análise profunda e significativa, Scott expôs um conjunto de elementos que operam entre si e são indispensáveis para compreensão do conceito de gênero e se articulam com os princípios apresentados. Esse conjunto de elementos se refere:

[...] em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) [...] Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. [...] descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência in temporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social - este é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. [...] examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. (SCOTT, 1995, p. 86-88).

Scott (1992; 1995; 2012b) define gênero como termo usado para teorizar a questão da diferença sexual<sup>10</sup> e dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens, assim como, as relações de poder desencadeadas desse processo. Para a autora, a análise de gênero propicia um debate intenso, pois é um ato político que proporciona um olhar de como se dão as relações de poder.

---

<sup>9</sup> Tradução do artigo original *Gender: a useful category of historical analysis*, publicado em 1986, na revista *American Historical Review*, 91 (5) (LOURO, 2012).

<sup>10</sup> “[...] Gênero como uma categoria analítica pode parecer estar diretamente ligado à arena que chamamos de social, mas o objeto de análise (as construções históricas das relações entre os sexos) é, irrevogavelmente, conectado à esfera psico-sexual. É por esta razão que gênero não pode estar livre de sua associação com sexo, isto é, com a diferença sexual.” (SCOTT, 2012b, p. 346).

[...] Gênero – a prática social e cultural que é o objeto de estudo – é, então, sempre uma tentativa de amenizar as ansiedades coletivas sobre os significados da diferença sexual, de fixar estes significados, necessariamente imprecisos, [...] Gênero, como nosso objeto de estudo, é, de fato, as respostas (contingentes, contenciosas e mutáveis) oferecidas para a irrespondível questão. [...] Como resultado, gênero é um lugar perpétuo para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder. (SCOTT, 2012b, p. 346).

Podemos observar que a proposta de Scott possibilitou uma nova perspectiva diante das desigualdades percebidas entre homens e mulheres, além de favorecer uma análise de como são edificadas e estabelecidas as relações de poder entre os sexos ao longo do tempo e do espaço. Nesse processo, as características biológicas não são deixadas de lado, pois constituem papel fundamental para entender a construção social e histórica entre os sexos. Gênero não se limita ao masculino ou feminino, pois são termos interdependentes para que se possa entender como se dão as relações de gênero, possibilitando um olhar profundo às diferenças atribuídas aos sexos e manifestadas nas práticas sociais.

O recorte de gênero amplia o nosso raio de visão acerca dos processos sociais, culturais e identitários, pois conforme Louro (2012, p. 27),

[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou monumentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Desde o ensaio de Scott sobre gênero, as discussões e interpretações em torno do tema foram intensas em diferentes contextos e finalidades. No âmbito das ciências sociais, o termo gênero está relacionado às diferenças entre as características culturais destinadas a cada um dos sexos e ao enfoque biológico dos seres humanos. Essa perspectiva ganhou destaque por dar visibilidade aos marginalizados da história, pois

[...] 'gênero' dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; dá precisão à idéia [*sic*] de assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens [...] Acresce-se a significação, [...] à articulação do gênero com a classe e a raça/etnia. Interesse indicativo não apenas do compromisso com a inclusão da fala dos oprimidos, mas também da convicção de que as desigualdades de poder se organizam, no mínimo, conforme esses três eixos. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 288-289).

Entretanto, gênero como categoria de análise, após anos de estudos convergentes e divergentes, ainda provoca discussões polêmicas. Podemos observar que o tema tem contribuído para a produção de uma diversidade de teorias, que são fundamentais para que possamos entender os múltiplos mecanismos que estão articulados às relações de gênero e de poder; além de desvendar os mecanismos sociais que, muitas vezes, se fazem invisíveis e/ou naturalizados, diante dos processos normativos e instituições que constituem a sociedade no processo histórico.

[...] Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres tem sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos. Há uma política de gênero e uma generificação da política que chama a nossa atenção – sobre a forma de um conjunto interminável sobre como, quando, onde e sob quais condições individuais, sociedades e culturas tentaram responder àquilo que não pode finalmente e definitivamente ser respondido (ou mesmo perguntado) [...]. (SCOTT, 2012b, p. 347).

Em suma, se as discussões envolvendo gênero ainda se mantêm em destaque é porque abalar as estruturas nas quais as instituições sociais, culturais, políticas e religiosas estão edificadas causa uma certa instabilidade e evidencia os elementos que constituem as relações de gênero e de poder, arraigados nas relações interpessoais que remontam à antiguidade e permeiam a contemporaneidade.

### **3.3 Gênero e as relações de gênero na História**

As relações de gênero sempre fizeram parte da história e, conseqüentemente, constituem historicidade, portanto, um campo fértil para a análise de gênero. No entanto, quando nos referimos à análise de gênero, podemos notar que é um movimento contemporâneo que ganhou visibilidade, principalmente, com os textos da historiadora norte-americana Joan Scott nas décadas de 1980 e 1990, que proporcionaram uma nova perspectiva para os(as) historiadores(as) das relações de gênero no tempo e no espaço.

A História, surgiu como espaço dos homens e, evidentemente, uma área voltada para os feitos masculinos. A corrente positivista, por muito tempo, influenciou a escrita da História e deu destaque apenas para os assuntos de guerra, dos grandes homens, da política etc. Nesse processo, esses campos de estudos marginalizaram as mulheres.

Por muito tempo, as mulheres reivindicaram uma história da qual fizeram parte e foram excluídas, o que foi possível por meio das mudanças no campo historiográfico no decorrer da história.

Com o surgimento da Escola dos Annales, na década de 1920, as mulheres ganharam movimento dentro do campo historiográfico. Conforme Soihet e Pedro (2007), essa mudança ocorreu devido à expansão das fontes históricas por essa corrente historiográfica, que deu visibilidade às pessoas comuns e possibilitou que as mulheres fossem abrangidas na historiografia.

Na década de 1960, surgiu um movimento crítico do racionalismo abstrato, que relativizou a importância de métodos e de conceitos teóricos rígidos, fragmentado em diversas correntes, no sentido da desconstrução de Derrida ou na linha de Foucault. Esses teóricos deram ênfase ao contexto do sujeito com o objetivo de explicar os sentidos dos processos de mudanças por meio do conhecimento dialético.

Nessa perspectiva, a história das mulheres ganhou impulso, com os neomarxistas, comprometidos com uma história social, ou seja, essa corrente historiográfica tinha interesse pelas representações coletivas suas relações e transformações, dando a elas representação na produção historiográfica. A mudança possibilitou a escrita de uma história baseada na trama do cotidiano das mulheres, ou seja, “[...] a integração da experiência social das mulheres na história, já que sua trama é tecida basicamente a partir do cotidiano, e não de pressupostos rígidos e de grandes marcos.” (DIAS, *apud* SOIHET; PEDRO, 2007, p. 285).

As novas perspectivas deram margem para o surgimento de linhas de pesquisa como a História das Mulheres, que consistiu num marco importante no processo em que as mulheres são atingidas como objeto e sujeito da História.

Dessa maneira, o movimento feminista e das mulheres, ao longo dos anos, fizeram valer suas reivindicações, a evidência de uma história das mulheres. Os estudos sobre as mulheres ganharam destaque e constituíram campo fértil de análise e reflexão feminina na história.

Desde o século XX, os estudos que abrangem a mulher e/ou mulheres e relações de gênero têm ganhado espaço nas Ciências Humanas, principalmente, na História. Esse movimento ganhou força a partir dos anos 70, 80 e 90 e teve como destaque,

[...] nos anos 1970, a categoria seria a de 'mulher', pensada como a que identificaria a unidade, a irmandade, e ligada ao feminismo radical. Os anos 1980 seriam aqueles identificados com a emergência da categoria 'mulheres', resultado da crítica das feministas negras e do Terceiro Mundo. O feminismo dos 1990 seria o da categoria 'relações de gênero', resultado da virada linguística e, portanto, ligada ao pós-estruturalismo [...]. (PEDRO, 2011, p. 271).

Essas transformações se articularam com o processo histórico em que conceitos fundantes da sociedade foram levantados e revistos em um vasto campo interdisciplinar. Esse movimento possibilitou e promoveu críticas, reflexões e mudanças legitimando os temas relacionados às mulheres e às relações de gênero.

No que concerne à História, as mudanças metodológicas e teóricas que possibilitaram a revisão de conceitos fundantes na área e a inserção de novas fontes, permitiram ampliar o campo historiográfico por meio de novos objetos de estudos, problemas e abordagens, assim,

[...] as ressonâncias da crítica pós-moderna e feminista, concomitantemente à da hermenêutica, do novo historicismo alemão e da teoria crítica marxista, foram impactantes, respondendo por um movimento de crítica interna, de interrogação sobre seu próprio campo e de questionamento de seus postulados. [...] Em posterior radicalização, observa-se o enveredamento pela crítica ao sujeito e sua proposta desconstrutora de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual. Esse novo modo de ver que se construía no campo da História, não obstante os preconceitos entre a comunidade de historiadoras/es, finalmente abria espaço para se pensar a diferença e a instabilidade e operar a inclusão dos excluídos, dentre eles, as mulheres. (MUNIZ, 2015, p. 321).

A história das mulheres ganhou destaque na década de 1970, ligada à ascensão do feminismo e articulada ao surgimento da Antropologia e da História das Mentalidades. A partir daí, as universidades abriram suas portas aos grupos de pesquisa, criaram laboratórios para abrigar reflexões sobre o tema, encorajaram trabalhos e monografias, conforme Del Priore (2001).

Também não podemos deixar de observar a relevância dos estudos feministas que contribuíram para a construção de uma história em que as mulheres são protagonistas. No entanto, evidencia-se, nesses estudos, o predomínio da ideologia patriarcal que coloca as mulheres em condição de subordinação aos homens. Isso não quer dizer que mostrar as desigualdades do sistema patriarcal,

que coloca as mulheres em condição de inferioridade perante ao homem, não seja importante para se discutir, mas, precisamos ampliar nossos horizontes além do patriarcalismo e perceber outros elementos que constituem as relações de gênero, isto é, desconstruir a grande rede que se articula sob as relações entre os sexos.

Conforme Del Priore (2001), o feminismo formou uma trajetória própria à parte não tendo nenhuma relação entre a história da mulher que nasceu de novas abordagens e métodos da história social. A história do feminismo surgiu do trabalho de pesquisa de cientistas sociais feministas, setor que se destacou o esforço de desenvolver uma reflexão, tanto no âmbito acadêmico como fora dele.

Grupos feministas informais, alternativos, comunitários extraem a energia de seus trabalhos da experiência e da vivência cotidiana. Mas seu isolamento intelectual e as características tautológicas de suas teses os tornam uma categoria à parte na historiografia. Até os anos 80, algumas teses foram defendidas tentando unificar as duas tendências, cujas diferenças, a partir de então, se aprofundaram. Depois, os caminhos se bifurcaram e os avanços políticos feitos pela mulher deixaram de ser objeto de estudo para historiadores. (DEL PRIORE, 2001, p. 231).

Podemos notar que, na segunda metade do século XX, novos debates surgiram em busca de explicar as mudanças e exigências sobre o feminino, desconstruiu-se a concepção universal de uma história das mulheres, ou seja, de uma postura inicial que acreditava em uma identidade única entre as mulheres firmou-se a certeza na existência de múltiplas identidades.

Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma 'diferença' – dentro da diferença. Ou seja, a categoria 'mulher', que constituía uma identidade diferenciada da de 'homem', não era suficiente para explicá-las. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287).

A ênfase na diferença possibilitou o desenvolvimento de novos estudos que revelaram a diferença dentro da diferença, entre mulheres e entre homens, além das desigualdades e relações de poder entre os sexos que podem ser percebidas nas vivências comuns, nos trabalhos, nas lutas, nas sobrevivências, nas resistências das mulheres do passado (SOIHET; PEDRO, 2007).

Desse modo, os estudos de gênero ganharam destaque no campo historiográfico, passando a englobar as categorias mulher, mulheres, feminismo, feminilidade, masculinidade e relações de gênero e pretendendo efetivar essas categorias no debate histórico. Principalmente, após a repercussão das concepções de Joan Scott, em que a autora colocou em perspectiva a história como constituinte

dos elementos de construção das relações entre homens e mulheres como a forma de organização e as funções atribuídas a cada sexo, as normas de conduta etc.

No entanto, cabe destacar que simultaneamente

[...] essas mesmas categorias vivem as instabilidades dos sentidos que lhes são atribuídos, resultado de lutas dentro do próprio campo. Encontra-se, ainda, portanto, nas margens do saber historiográfico. E, talvez por isso mesmo, busca novas maneiras de pensar essas margens, deslocando o centro, inventando novos percursos. (PEDRO, 2011, p. 277).

Com a inserção do termo gênero como categoria de análise os estudos de gênero superaram a história das mulheres. A percepção de uma história relacionada ao processo de explicação do masculino e do feminino num dado contexto, ao invés de uma história unicamente direcionada para as mulheres, foi rapidamente aceita (PEDRO, 2011).

Segundo Jardim e Abramowicz (2005), a categoria gênero por não se limitar ao masculino ou feminino, pois são termos interdependentes para que se possa entender como se dão as relações de gênero, possibilita um olhar profundo referente às diferenças subjetivas às relações de gênero.

Assim, é preciso que as diferenças sejam expostas como nos acontecimentos, nas práticas excludentes, isto é,

[...] colocar a categoria no pensamento múltiplo por meio de um esforço de pensar as muitas possibilidades de ser mulher ou homem, por exemplo. Isso porque, a diferença irrompe, abalando a lógica dualista, escapando, assim, das binaridades buscando ultrapassar essa lógica. (JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005, p. 95).

Gênero como categoria de análise passa a ser um meio de observar e refletir as relações sociais e seus significados; pode ser um instrumento de percepção sobre os elementos culturais e sociais das identidades, dos significados e das relações acerca das percepções das diferenças sexuais. E possibilita a percepção de que as concepções referentes aos homens e às mulheres são decorrentes de um processo histórico.

Devido à conexão do termo à cultura e à construção social acerca das desigualdades sexuais, uma das proposições da História é compreender a relevância dos significados e das relações e representações de gênero no passado, suas transformações e permanências dentro dos movimentos históricos e suas interferências nesses mesmos movimentos (PINSKY, 2009).

As concepções de gênero são tanto produto das **relações de poder** quanto parte da construção dessas relações, pois, em muitos casos, são usadas

como referencial para a distribuição de poder nas sociedades. Discriminações de gênero, as mais variadas, podem servir para justificar distribuições diferenciadas de riquezas (salários desiguais, regras distintas de sucessão e herança), relações de dominação/subordinação (na família, no trabalho, nas instituições religiosas), usufruto desigual de espaços sociais ou no acesso a certos conhecimentos. (PINSKY, 2018a, p. 45, grifo da autora).

De acordo com Soihet e Pedro (2007), a disciplina de História inseriu a categoria de análise de gênero em defasagem a outras disciplinas. Entretanto, podemos notar que houve um grande avanço em relação aos estudos desenvolvidos nessa linha de pesquisa.

O uso do termo gênero na História passou ganhar destaque a partir de diversos(as) historiadores(as) que começaram a empregar a categoria em suas análises resultando em vários ensaios e reflexões. Os Estudos de Gênero na História são originárias da História das Mulheres que, devido ao reconhecimento e ao avanço delas na História, levou historiadores(as) a buscarem um novo enfoque, no caso, as relações de gênero entre os sexos na perspectiva de gênero e apontou benefícios para a percepção do social (PINSKY, 2018a).

A História é um campo fértil para os estudos de gênero, pois seu foco, que é o tempo e o espaço, abre um leque de possibilidades. Porquanto, o gênero como categoria de análise tem como foco a construção sociocultural das diferenças sexuais, abrangendo em seu escopo uma série de variáveis, assim como,

[...] as representações distintas do masculino e do feminino existentes em vários contextos e culturas. A categoria de gênero, entretanto, ajuda a pensar nessas questões, escapar ao reducionismo, levar em conta as transformações históricas e incorporar, na pesquisa e na análise, seus entrecruzamentos com etnia, raça, classe, grupo etário, nação, entre outras variáveis. (PINSKY, 2009, p. 163).

Ao longo do tempo e do espaço, as sociedades passaram por um processo de transformação abrangendo as relações sociais, a política, a economia, o trabalho, a família, a cultura etc., que perpassam pelas relações de gênero e possibilitam uma análise de gênero nessas instituições, ou seja, pertencem a um contexto histórico e são objetos de estudos da História.

As relações sociais de gênero constituem um imenso arcabouço ideológico, cultural, social, econômico, político e histórico que pode ser percebido nas diversas formas de desigualdades e nas relações de poder entre os sexos. Contudo, para que as relações de gênero sejam compreendidas na História é importante não

atribuir uma visão generalizada das relações entre os sexos. Assim, o recorte de gênero deve possibilitar uma visão às relações entre homens e mulheres que não seja universal, logo, se deve levar em conta as variáveis, os contextos, as condições específicas dessas relações.

[...] os Estudos de Gênero representam a grande saída diante dos impasses provocados por teorias que procuram causas originais da dominação do sexo feminino pelo masculino. Trabalhos preocupados com 'origens' e 'causas primárias', apesar de terem colaborado para o conhecimento da 'condição feminina', terminavam muitas vezes por subordinar as relações entre homens e mulheres a uma 'causa essencial' abstrata e universal, sem refletir sobre os significados das transformações dessas relações [...] As chamadas teorias do patriarcado explicam a subordinação 'universal' e 'invariável' das mulheres pela necessidade masculina de controle da sexualidade feminina, fixando a oposição homem/mulher. (PINSKY, 2009, p. 163).

Sobre a temática de gênero na História, Pinsky (2018a, p. 31) acrescenta que essa abordagem implica a “construção social da diferença sexual” e, desse modo, traz para o campo de discussão a constituição da sociedade e os valores, símbolos, normas sobre o que é “ser homem” e “ser mulher”, quais são os significados desses conceitos ao longo do tempo. Quando abordamos as questões de gênero, é importante notar que o gênero tem como proposta a compreensão de como são constituídas as relações e, para isso, não podemos deixar de lado a questão da diferença sexual, pois uma completa a outra, ou seja, para entendermos o gênero é preciso abranger os aspectos masculinos e femininos, não se limitando a análise cultural, mas também as percepções das distinções sexuais como as concepções desenvolvidas diante destas percepções na formação das relações sociais.

A abordagem de gênero na História pode se justificar pela ampla perspectiva acerca das relações de gênero, o desenvolvimento das relações e significados de gênero deve levar em conta diversos elementos<sup>11</sup> que se manifestam de acordo com a época e o contexto determinado, por exemplo, os símbolos, as normas sociais, a organização política, econômica e social e a subjetividade.

---

<sup>11</sup> Esses elementos podem ser classificados da seguinte forma: os símbolos, os mitos e os modelos estão estruturados nas configurações de gênero e se modificam conforme o contexto, muitas vezes, se apresentam de forma contraditória; as normas sociais estão relacionadas às representações de gênero; as práticas políticas, econômicas e sociais estão presentes na constituição de gênero é a “discriminação sexual no trabalho”, “no sistema político”, “na organização familiar” e “nas formas de lazer”; e as subjetividades evidenciam-se pela constituição do indivíduo diante dos moldes que ele é educado e pela forma dele perceber o meio em que vive mediante as diversas instâncias que constituem seu modo de vida, como família, interações, trabalho (PINSKY, 2018a, p. 40-44).

Todos os aspectos apresentados são fundamentais para o estudo de gênero, mas cabe incluir, também, a questão das relações de poder que, na análise de gênero, é a causa primeira das desigualdades sexuais.

Diante do exposto, evidencia-se que a adoção do gênero na História tem progredido, de acordo com Matos (2013), nas últimas décadas houve um aumento de cursos e disciplinas em programas de pós-graduação que oferecem linhas de pesquisa com a temática de gênero. Um processo que teve como polo, a princípio, São Paulo e Rio de Janeiro, agora, aos poucos, expandiram-se pelo país. O que pode ser notado pela a ampliação dos Núcleos de Estudos da Mulher e/ou de Gênero, que estão articulados em âmbito nacional por meio da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas (REDEFEM); a Associação Nacional de História (ANPUH) promove eventos regionais e nacional como simpósios temáticos; pesquisas sobre a temática de gênero são divulgadas em eventos científicos como Associação Nacional de História Oral, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), entre várias outras.

Desenvolveram-se diversos grupos de estudos de gênero, como na Universidade Federal de Santa Catarina, que publica a Revista Estudos Feministas e desenvolve o Seminário Internacional Fazendo Gênero, que está vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero da UFSC; na Universidade Federal da Bahia, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) e com o Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo; e, na UNICAMP, o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu e a revista Cadernos Pagu (PEDRO, 2011).

O cenário atual encontra-se caracterizado pela divergência de posições, debates e controvérsias promissoras, coincidindo com a diversidade de correntes da historiografia contemporânea. Se a princípio as ações se concentraram em reparar a exclusão feminina no passado, hoje ainda resta batalhar pela legitimidade do campo frente às reticências dos que persistem vinculados aos paradigmas universalizantes. Como antes, os silêncios e invisibilidades serão transpostos usando de criatividade, sensibilidade e imaginação. (MATOS, 2013, p. 11).

Podemos perceber que a inserção do gênero na História tem contribuído para reescrevê-la visibilizando aqueles(as) que estavam marginalizados nas pesquisas. Isto porque, por meio da perspectiva de gênero é possível perceber e refletir acerca da existência de uma história das mulheres e dos homens que não é universal, mas que está inserida em um contexto histórico específico.

### 3.4 Síntese analítica

As mulheres brasileiras foram privadas de direitos sociais, políticos e econômicos até o século XIX, porque viveram em uma sociedade em que prevaleciam padrões, normas, valores sociais e culturais de gênero, que sequer pensavam em conceder tais direitos a elas.

Na história das mulheres brasileiras, podemos observar que de acordo com a classe social que pertenciam, elas construíram relações e tiveram histórias diferentes conforme seu contexto. As mulheres de classe média que moravam em centros urbanos tinham mais liberdade e uma vida social ativa, relacionavam-se em rodas de conversa, bailes e eventos; dessa forma, estiveram em contato com ideias e valores que visavam a emancipação feminina. Em relação àquelas de baixa renda, essas desempenhavam várias atividades, trabalhavam na indústria ou no campo para ajudar no orçamento da família.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, algumas mudanças podem ser observadas em relação a condição da mulher brasileira. A emancipação feminina: sufrágio feminino, inserção no mercado de trabalho, acesso à educação institucional. Todavia, à medida em que as mulheres começaram a buscar seus direitos de cidadania acabavam deparando-se com o imenso arcabouço social e cultural em torno do universo feminino.

Embora na atualidade exista um grande movimento em busca de garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres e, tenhamos avançado nessa direção, ainda não foi possível apagar as desigualdades. Apesar de as mulheres terem representatividade no âmbito público, há assimetrias que podem ser percebidas em relação aos homens, como a baixa ocupação dos cargos de poder, na política, e os salários inferiores recebidos quando do exercício da mesma atividade laboral.

Ainda que as mulheres tenham avançado no exercício de sua cidadania durante o processo histórico, como ascender ao espaço público e conquistar direitos civis, sociais e políticos, cabe assinalar que:

[...] é preciso reconhecer que a sociedade brasileira ainda permanece regida por uma ordem de gênero patriarcal: trata-se de uma sociedade dominada por homens, identificada com e centrada no gênero masculino, o que implica na predominância de relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos. Essas relações desiguais se manifestam não apenas no mundo do trabalho e na arena política, como também no âmbito da família e nas

relações interpessoais, expressando-se, com nitidez, na divisão sexual do trabalho. [...] Continuam, assim, vivos os valores patriarcais, sexistas, que condicionam, quando não impedem, a promoção social das mulheres. (SARDENBERG, 2011, p. 17).

Percebemos que as relações de gênero construídas na sociedade brasileira constituem fonte indispensável de análise. Diante disso, gênero se torna um instrumento necessário para uma análise crítica e reflexiva sobre as questões de gênero, pois amplia as perspectivas às mulheres e aos homens sobre as práticas sociais e culturais na história. E pode vir a ser um mecanismo de transformação, visto que, à medida em que possibilita analisar o processo de construção das hierarquias de gênero e os elementos que se articulam, passa a ser um meio de reverter as desigualdades e diferenças que se manifestam nas relações interpessoais.

Na próxima seção, abordaremos gênero, educação e formação de professores.

#### 4 GÊNERO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os estudos de gênero têm sido importantes mecanismos para refletir e compreender as relações de gênero na história. E ao percebermos que as relações de gênero são construídas ao longo do processo histórico, observa-se que elas se apresentam em nosso contexto e podem ser evidenciadas nas diversas instituições que constituem a sociedade como, por exemplo, em âmbito educacional.

A educação é uma área formada pelas relações interpessoais, um campo vasto para uma análise de gênero. Abordar as relações de gênero na área da educação é refletir sobre a instituição como processo social, cultural, histórico e que pode contribuir para a produção e/ou reprodução das desigualdades de gênero.

Discutir gênero e educação exige uma abordagem para além de seus conceitos; o que requer ler nas entrelinhas do processo de formação da educação para compreender como se desenrolam as questões de gênero na conjuntura educacional como as políticas educacionais, a escola, as normas, as diretrizes, as relações sociais, a formação docente, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dessas últimas décadas, as questões de gênero estiveram em pauta, como nas áreas das ciências, política e religião. No entanto, cabe analisar se a temática de gênero esteve presente em discussões e debates na educação.

As discussões de gênero como categoria analítica influenciaram o campo educacional? E, se influenciaram, como ocorreram as discussões sobre o tema? Os estudos de gênero contribuem para que ocorram mudanças em relação às desigualdades de gênero construídas historicamente no campo educacional? Qual é a importância de abordar as questões de gênero na educação?

Essas e outras questões que envolvem gênero e educação contemplam as discussões desta seção, que tem como propósito abordar os estudos de gênero na educação brasileira; discorrer sobre as políticas educacionais acerca (in)visibilidade das questões de gênero e as relações sociais de gênero na escola; abordar a formação inicial dos(as) professores(as), visando refletir sobre a subjetividade deles(as) na perspectiva das relações de gênero; discutir as relações de gênero no ensino de História considerando o saber e fazer docente.

#### 4.1 Uma abordagem sobre os estudos de gênero no campo educacional brasileiro

A análise de gênero possibilita perceber que durante o processo histórico a sociedade se constituiu em torno das diferenças entre os sexos e para propor qualquer estratégia de intervenção visando transformar essas desigualdades é preciso levar em consideração os aportes epistemológicos que apresentam bases sólidas para o aprofundamento da temática de gênero.

Os estudos, as pesquisas e as produções teóricas são importantes para o processo de desenvolvimento e reconstrução de novas ideias, como os trabalhos que abordam o gênero na educação são essenciais para compreender como se dão as relações de gênero nessa área ao longo do tempo.

Os estudos de gênero desenvolvidos na educação brasileira começaram a surgir durante a década de 1990 e se concentraram, primeiramente, em polos de produção acadêmica nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro e, aos poucos, expandiram-se para outras regiões do país (MATOS, 2013).

O advento das pesquisas de gênero na produção brasileira foi analisado por Jardim e Abramowicz (2005), que desenvolveram um estudo acerca das tendências da produção paulista sobre gênero no período de 1990 e 2000 e constataram que:

[...] os estudos de gênero estendidos à educação ainda são fragmentários, pontuais; persiste uma oposição entre classe social e gênero; as dissertações que discutem gênero e educação apresentam um caráter de denúncia; confusão entre gênero e mulher; os referenciais adotados permanecem os mesmos quando da utilização dessa categoria, estagnação em relação à construção da categoria, permanecendo sobre os mesmos referenciais; dificuldade de ultrapassar o pensamento binário e, portanto, há, ainda, pouca contribuição dos estudos de gênero para os estudos da educação. (JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005, p. 108).

Podemos perceber que a abordagem envolvendo o gênero e a educação foi incipiente até o início do século XXI no estado de São Paulo. Isto porque os estudos produzidos em âmbito acadêmico, no período abrangido no trabalho supracitado, não constituíram bases sólidas para o tema gênero e educação, devido à inadequação ao conceito de gênero e, provavelmente, por ser um conceito recente e pouco pesquisado até aquele momento.

Entre os anos de 2006 e 2007, Vianna *et al.* (2011), desenvolveram uma pesquisa visando atualizar, sistematizar e difundir os estudos produzidos em âmbito acadêmico nacional acerca da educação formal e a temática de gênero, mulheres

e/ou sexualidade. Para isso, foi organizado um banco de dados em âmbito nacional com 1.213 títulos e resumos de dissertações, teses e artigos disponibilizados virtualmente, referente aos anos de 1990 e 2006. As autoras apontaram que uma das lacunas com frequência nas análises entre gênero e educação é a falta de aprofundamento do conceito de gênero no campo educacional<sup>12</sup>.

De acordo com Vianna *et al.* (2011), os resultados da pesquisa mostraram que o predomínio da produção se concentra no Sudeste (631 produções), seguida da Região Sul (310 produções) e das universidades do Nordeste (102 produções). Em relação as teses na área da educação os resultados apontaram 120 produções, seguida de 495 dissertações; na área de História/História Econômica foram publicadas 21 dissertações e 11 teses, no total de todos os resultados da pesquisa. Referente a temática de gênero, sexualidade e educação formal o aumento também foi significativo passando de 16 estudos em 1990 para 193 em 2004, mostrando que houve crescimento quantitativo e qualitativo das produções acadêmicas.

Em outro estudo, Vianna (2012) constatou que, entre o período de 2007 e 2009, houve um aumento nas produções acadêmicas sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas educacionais. Conforme a autora, tal crescimento deveu-se ao fato de a temática ter despertado o interesse acadêmico e, conseqüentemente, o aumento e a produção acadêmica como, por exemplo, grupos de pesquisa, dissertações e teses.

As produções acadêmicas sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas chegaram a 36 entre os anos de 2007 e 2009 de um total de 73 produções de 1995 a 2010, abrangendo artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (VIANNA, 2012).

[...] noto uma passagem do sexo ao gênero na produção acadêmica examinada, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas, que procuravam minar o poder de um modelo explicativo, calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e

---

<sup>12</sup>“Uma das lacunas apontadas com frequência nas análises da área de interface entre gênero e educação é a falta de diálogo, tanto dos estudos educacionais com os estudos feministas quanto da área de estudos de gênero com o campo educacional. Em 2001, Fúlvica Rosemberg constatava que, entre 1990 e 1998, em três revistas feministas (Cadernos Pagu, Revista Estudos Feministas e Caderno Espaço Feminino), num total de mais de 300 artigos publicados, apenas 14 versavam sobre educação, sendo 3 deles de autoras(es) estrangeiras(os). Quanto aos estudos educacionais, o mais comum é que o crescimento verificado na temática ‘mulheres’, ‘feminização’ ou ‘sexualidade’ não se reflita num correspondente aprofundamento teórico sobre o conceito de gênero. Mesmo quando se menciona a intenção de fazer ‘um estudo de gênero’, muitas vezes trata-se apenas de incorporar sujeitos de sexo feminino à pesquisa, estudando, por exemplo, colégios femininos, mulheres professoras ou alunas de determinado curso.” (VIANNA *et al.*, 2011, p. 528).

mulheres; e recorre, em seguida, ao gênero, para referir-se à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. Outra evidência é a forte influência da produção da historiadora americana Joan Scott – inicialmente difundida no Brasil por Guacira Lopes Louro (1999, 2003, 2006) –, que deu maior amplitude ao conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. (VIANNA, 2012, p. 129).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), a questão das relações de gênero e educação ganhou destaque na educação diante das reivindicações que visaram inserir medidas contra a discriminação da mulher tanto no âmbito do Estado como nas políticas públicas. No entanto, essas medidas apresentam-se de forma contraditória entre a defesa da ampliação dos direitos e a restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais e, entre elas, a educação.

Em um levantamento sobre a produção acadêmica nacional sobre gênero e política pública por meio de uma análise qualitativa sobre a inclusão dessas temáticas, Farah *et al.* (2018), analisou 349 artigos científicos disponíveis em artigos científicos nos sistemas de indexação SciELO e SPELL entre 1983 a 2015 e abrangeu as áreas do conhecimento Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde.

Conforme Farah *et al.* (2018), destaca-se o aumento da produção sobre o tema a partir de 2002 e mostra que tal crescimento deveu-se ao interesse acadêmico em relação a temática. O *corpus* deste estudo representou 0,15% do total de publicações veiculadas nos sistemas no período, sendo cerca de 90% no SciELO e 10% no SPELL.

De acordo com o levantamento, foi possível chegar a quatro categorias. A categoria política pública e gênero abrangeu 154 artigos, publicados em 53 periódicos, por 303 autoras(es) nas áreas das Ciências Humanas (44%), sucedidas pelas Ciências Sociais Aplicadas (22%), Ciências da Saúde (20%) e em mais de uma área (14%). Em relação a categoria política pública e mulher(es), agregou 54 artigos, publicados em 33 periódicos, por 164 autoras(es) nas Ciências da Saúde (41%), seguidas pelas Ciências Sociais Aplicadas (26%) e pelas Ciências Humanas (20%).

Na categoria estudos de gênero foram reunidos 52 artigos, publicados em 33 periódicos, por 130 autoras(es) grande parte concentrada nas Ciências da Saúde (42%), sucedidas pelas Ciências Humanas (35%), Ciências Sociais Aplicadas (13%) e por artigos vinculados a mais de uma área (10%). A categoria nem política pública, nem gênero há 89 artigos, publicados em 40 periódicos, por 355

autoras(es), concentrou-se os estudos nas Ciências da Saúde (78%), Ciências Humanas (8%), Ciências Sociais Aplicadas (6%) ou pertencentes a mais de uma área (9%). (FARAH *et al.*, 2018).

O exame das categorias revela, assim, aproximações e distanciamentos entre campos do saber, reafirmando a natureza interdisciplinar dos estudos de gênero e de política pública. [...] há indícios de uma interpenetração, em curso, entre esses campos, centrada na análise feminista de ações estatais, especialmente nas áreas da saúde e do trabalho. A forma como as temáticas são articuladas evidencia, contudo, que não se pode falar, ainda, de um campo (ou subcampo) de políticas públicas de gênero, no qual teorias e conceitos são interseccionados e incorporados de modo articulado. Isso é reforçado pela grande dispersão de revistas e autoria nessa categoria. Um potencial embrião desse (sub)campo pode ser encontrado nos artigos sobre transversalidade de gênero, nos quais referenciais desses campos são articulados, resultando em ideias compartilhadas, ainda que não sem conflitos, sobre um objeto comum: as políticas públicas de gênero. (FARAH *et al.*, 2018, p. 441).

Percebe-se que houve avanço acerca da inclusão do gênero na educação, no entanto, o gênero ainda suscita grandes debates em âmbito acadêmico e educacional. Não podemos deixar de lado o contexto em que se insere essas produções, pois a produção acadêmica, no caso a de gênero e sexualidade nas políticas públicas, está associada ao contexto de formulação das políticas públicas de educação o que requer uma análise profunda acerca dos elementos e mecanismos que se articulam em torno do assunto.

Contudo, as produções acadêmicas, que consistem em aportes teóricos epistemológicos, em diversas áreas, têm grande influência e articulam-se diante dos contextos de suas produções, portanto, um recorte ideológico e político. No que tange as questões de gênero, é fundamental perceber que as produções estão vinculadas às reivindicações de movimentos sociais promovendo uma grande rede de articulação e conhecimento, resultando em um recorte sobre o que, como, porque e para que conhecer.

[...] Já há algumas décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Novas questões vêm sendo colocadas a partir das experiências e das histórias dos grupos considerados 'minoritários'; áreas e temáticas vistas, até alguns anos atrás, como pouco 'dignas' ocupam agora o espaço e o tempo da academia e passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. [...] fazem-se teses, escrevem-se livros, realizam-se seminários e cursos. (LOURO, 2007, p. 211-212).

Em síntese, o conhecimento proporcionado pela articulação da produção acadêmica e dos contextos em que se inserem passa a ser um instrumento de

poder, pois possibilita uma perspectiva ampla sobre os diversos mecanismos que estão intrínsecos na sociedade, muitas vezes, naturalizados e não questionados. Desse modo, ter conhecimento é ter poder, é politizar-se e, com certeza, politizar as minorias, dar voz aos marginalizados, não consiste em prática das classes dominantes detentoras de poder(es); por esse motivo, é fundamental dar visibilidade às questões de gênero e fazer emergir a constituição das diversas relações de poder construídas ao longo do tempo. Questões que ocupam, até então, pouco espaço nas produções, muitas vezes, marginalizadas perante outros temas, que se apresentam mais “relevantes” diante do cenário das produções acadêmicas.

#### **4.2 A (in)visibilidade das questões de gênero nas políticas educacionais**

As relações de poder estão expressas nas relações sociais e, conseqüentemente, apresentam-se nas regras e leis que regulamentam a vida em sociedade. Por isso, é importante analisar e compreender os contextos em que são construídas e se fundamentam, assim como, nas relações de gênero.

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. Nesse caso, mais uma vez, será possível perceber, entre os/as estudiosos/as, distinções nas formas de compreender as dinâmicas do poder. Contudo, ao manter-se a referência a Foucault, teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções. (LOURO, 2007, p. 211).

Adotando a concepção de gênero sob a ótica das relações de poder socialmente construídas, podemos evidenciá-las nos conceitos normativos que determinam as regras e normas das políticas educacionais.

Concernente às questões de gênero e às políticas públicas educacionais, de acordo com Vianna, Unbehaum e Araújo (2002), o gênero é percebido por muitos com pouca expectativa como as políticas de discriminação contra as mulheres, em materiais didáticos e currículos, o que aponta para discussões acerca dos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 para homens e mulheres.

Certamente, a Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas [...] Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de

gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores [...] Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Estudos sobre gênero e legislação apontam que as questões de gênero que aparecem na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional da Educação de 2001 apresentam três particularidades.

[...] Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 89).

Referente à linguagem analisada nos documentos, é observado o uso da norma linguística para nomear indivíduos de ambos os sexos, ou seja, o genérico masculino. Em relação aos direitos, à menção às relações de gênero se dão de forma implícita. Sobre a alusão ao gênero no Plano Nacional de Educação não foi observado o uso do termo, entretanto, surge em alguns pontos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A referência às questões de gênero nas políticas educacionais pode ser observada pela perspectiva da igualdade de direitos entre homens e mulheres expressos na Constituição Federal de 1988<sup>13</sup> e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>14</sup>. Uma mudança que ganhou movimento e passou a constituir marco legal, principalmente, pelas reivindicações da sociedade nas últimas décadas do século XX.

Segundo Rosemberg (2012, p. 345), nos anos 1990 foram visíveis a questão da educação feminina nas políticas educacionais brasileiras, que passaram por diversas reformas, diante das propostas educacionais sob o lema “Educação Para Todos”, estimuladas por organizações internacionais, como a Unesco, Unicef e Banco Mundial. Dessa forma a educação a educação passou a ser vista como

---

<sup>13</sup> A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a igualdade de gênero entre mulheres e homens e, principalmente, em aspectos relacionados aos direitos sociais como previsto, por exemplo, no Art. 3º promover o bem de todos, sem preconceitos de sexo ou quaisquer outras formas de discriminação. Ademais, no Art. 5º é prevista a igualdade de direitos e obrigações perante a lei de homens e mulheres (BRASIL, 1988).

<sup>14</sup> Em relação a LDB/1996 é possível notar no Art. 2º que a educação está baseada nos preceitos 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.” No Art. 3º que estabelece os princípios do ensino destaca-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

[...] instrumento fundamental para a redução de desigualdades nacionais e internacionais, as reformas se propunham ampliar a oferta e obter ganhos de qualidade sem aumentar os gastos nacionais com a educação. No Brasil, tais reformas visaram a diferentes frentes, inclusive a elaboração de novos parâmetros curriculares nacionais para os ensinos fundamental e médio. [...] as reformas da década de 1990, com exceção da educação infantil que mobilizou feministas históricas, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as demais ações do governo federal pouco contemplaram as parcas reivindicações feministas referentes à educação. (ROSEMBERG, 2012, p. 346).

Em relação às políticas educacionais, existem alguns aspectos que podem ser levados em conta no que tange às questões de gênero. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que visou nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, foram propostos os Temas Transversais com a inclusão de eixos temáticos na educação, como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Dessa forma, a questão de gênero foi abrangida com a inclusão no eixo Orientação Sexual.

Embora, esteja restringida ao tópico de Orientação Sexual nos PCN, podemos observar que a questão de gênero ganhou grandes contornos quando visou combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero com as áreas de História e Educação Física (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Nos primeiros anos do século XXI, podemos observar alguns movimentos em torno das questões de gênero e das políticas públicas. Em 2004, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres que resultou no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, com o objetivo de enfrentar as desigualdades de gênero e de raça. No mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres com atuação em âmbito federal, que desenvolveu o Programa Gênero e Diversidade na Escola, destinado a docentes de escolas públicas brasileiras propondo a orientação dos docentes acerca de como operar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à etnia e às diversas orientações sexuais. Ainda, foram produzidos materiais didáticos específicos sobre

gênero, etnia e orientação sexual e estimuladas investigações sobre as questões de gênero em diferentes áreas (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; VIANNA, 2012).

Aprofundando mais nessa questão podemos notar as discussões e articulações dos diversos grupos sociais e suas proposições na elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020) como o eixo que intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, segundo Vianna (2012).

O resultado dessa proposição pode ser evidenciado no Projeto de Lei nº 8035/2010 do Congresso Nacional que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, que apresenta em sua décima diretriz a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.” (BRASIL, 2010, p. 1).

Outro aspecto relevante pode ser observado na terceira meta do PNE, que dispõe sobre a universalização da educação para a população de faixa etária de 15 a 17 anos que, em sua estratégia 3.9 visa “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.” (BRASIL, 2010, p. 7).

Desse modo, ainda que a construção do PNE – 2011/2020 é observada pela articulação pela União, pelo Legislativo e a sociedade civil durante o processo de elaboração, atendendo as reivindicações de ambas as partes no processo seja evidenciada, não quer dizer que os anseios de todas as partes envolvidas sejam contemplados e implementados, pois não devemos deixar de lado os diversos aspectos políticos e ideológicos que se articulam nas políticas públicas.

O avanço, em relação à adoção de uma perspectiva de gênero, nas políticas educacionais, segundo Guizzo e Ripoll (2015, p. 475),

[...] faz-se necessário destacar que no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, alguns documentos oficiais legais passaram a ser pensados e produzidos a fim de dar visibilidade a questões que até então não eram consideradas como ‘próprias’ para serem abordadas com crianças e jovens. Dentre esses documentos, destacamos: a) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados e propostos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 cujo propósito voltava-se para o apoio às temáticas e às discussões que poderiam ser desenvolvidas nas escolas; b) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) que visam orientar o planejamento curricular das instituições de ensino. Importante destacar que essas Diretrizes são normas obrigatórias, fixadas desde 1996 e revisadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Sendo obrigatórias, as DCNs deveriam pautar as ações pedagógicas nas escolas. As temáticas de gênero e de

sexualidade, no entanto, aparecem como transversais, motivo pelo qual – não raro – acabam sendo esquecidas e/ou pouco trabalhadas/exploradas.

Embora evidenciem-se algumas políticas públicas de educação sobre as questões de gênero, ainda temos um longo caminho a percorrer em busca da legitimação do gênero no âmbito das políticas educacionais, que são marcadas por ganhos e retrocessos. A questão das políticas públicas envolvendo o gênero e a conjuntura em que são desenvolvidas perpassam por um difícil curso de negociação, que define a extinção ou a execução

[...] de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades. (VIANNA, 2012, p. 130).

Em consonância com a autora podemos observar que as discussões e debates em torno das questões de gênero e políticas públicas na área da educação não cessaram e resultaram em alterações no Projeto de Lei nº 8035/2010 (PNE – 2011/2020) que hoje vem a ser a Lei nº 13.005 aprovada em 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – 2014/2024.

Dentre as alterações no PNE (2014-2024), cabe ressaltar que um dos motivos de mudanças recaiu sobre a diretriz “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, que setores religiosos e conservadores se articularam contra alegando “ideologia de gênero” e embasados em um discurso em defesa da “família”, de “valores morais” e na “lei natural” conseguiram excluir os termos gênero e orientação sexual da diretriz. Tal alteração acabou por suprimir as reivindicações do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) e das mulheres, resultando em um processo de intensas discussões e disputas entre os grupos envolvidos. O desfecho foi a alteração do texto para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, o que possibilita diversas interpretações devido a colocação aberta (AMARO, 2017, p. 141-142).

Assim, é possível observar que a arena política em que se desenrolam as políticas públicas de educação envolvendo as questões de gênero, é permeada por

tensões e confrontos de grupos divergentes resultando em relações de poder e sob a justificativa de “preceitos admissíveis” em prol de todos.

Conforme Vianna (2012), diante de suas análises nas produções acadêmicas envolvendo a temática de gênero, foi possível notar que em relação a essas políticas públicas evidenciam-se duas características divergentes, que diante da influência “[...] de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade. [...]” (VIANNA, 2012, p. 136).

Diante do contexto atual, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que visa nortear os currículos da Educação Básica no país, vivemos um momento de intensos debates e discussões acerca da inclusão/exclusão do termo gênero no documento.

Segundo Freire (2018, p. 34-35), durante as audiências públicas da BNCC, muitos grupos se posicionaram contra a temática de gênero e sexualidade na educação. Para a autora, o discurso “ideologia de gênero” foi marcante e demonstra um forte instrumento ideológico da “heteronormatividade de gênero”.

Em relação a “ideologia de gênero”, que predominou nos discursos e se manifesta na sociedade, Reis e Eggert (2017, p. 20) afirmam que:

A ampla disseminação da falsa premissa da ‘ideologia de gênero’, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do ‘inimigo, quando o que se pretendia com a ‘promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual’ era simplesmente e contribuir para ‘a superação das desigualdades educacionais’ [...] em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero.

Observa-se que a concepção de gênero ultrapassa a ideia gramatical de masculino e feminino e carrega em si um arcabouço de significações que vão além das práticas sociais, ideias, valores, cultura, entre outros. Isso nos mostra que precisamos aprofundar nossas reflexões sobre o tema e trazer à tona o aparato ideológico que marginaliza e/ou exclui o gênero no sistema educativo e nos conteúdos curriculares e perceber como se dão as relações de poder que determinam e contribuem para a produção e reprodução do binarismo de gênero.

Os aspectos binários em que o modo de manipular o discurso ‘ideologia de gênero’ se mostram predominantes no Brasil dão um exemplo de como a política pública de educação no atual governo reflete processos históricos de exclusão. Desses processos históricos, o olhar colonizador que constrói e homogeneiza o/a Outro/a deixa resquícios de significação cultural e

política para com o diferente, e uma forma de pensamento estreitamente relacionada com a moral religiosa cristã tem reforçado a ênfase na vigilância normatizadora sobre os corpos. (FREIRE, 2018, p. 36).

Segundo Vianna, Unbehaum e Araújo (2002), a análise sobre as políticas públicas educacionais nos leva à superação das propostas sexistas e representa um caminho para a formulação de políticas públicas educacionais em busca da igualdade de gênero e da cidadania.

Contudo, é possível perceber que o campo das políticas públicas de gênero é marcado por ganhos e perdas, ora fazendo valer os direitos de cidadania dos grupos marginalizados, ora privilegiando as concepções conservadoras de grupos minoritários. Ainda temos um longo caminho a percorrer diante dos empecilhos e limitações, o que requer um olhar mais amplo diante dos desafios que se impõem na construção das relações de gênero também o reconhecimento de conceitos como gênero, sexualidade, homofobia e heteronormatividade nas políticas públicas para a educação em âmbito nacional (VIANNA, 2012).

### **4.3 As relações de gênero na escola**

Ao longo do tempo a escola tem sido alvo de diversas discussões acerca de suas finalidades enquanto instituição social. Desse modo, é imprescindível ter uma perspectiva da escola num constante processo de construção e transformação acerca das políticas educacionais, currículos, diretrizes, normas, relações sociais, ambiente, postura, comportamentos, práticas, sentidos, entre outros elementos que constituem as relações educativas. À medida que olhamos para essa construção evidencia-se um retrocesso da escola para a construção da identidade no que concerne às relações sociais de gênero.

A escola é vista como um espaço de heterogeneidade, ou seja, um local em que se relacionam diferentes indivíduos que trazem consigo um contexto sociocultural diversificado, portanto, ideias, valores, crenças, padrões, entre outros, que estão em constante contato, então, resultando em mudanças de ideias, comportamentos ou até mesmo contribuindo para a manutenção e propagação de valores, padrões rígidos de pensamento levando à desigualdade, ao preconceito e à discriminação. Nesta perspectiva, é fundamental termos uma ótica da escola como espaço das relações de gênero.

Atualmente, o âmbito escolar tem se apresentado como um espaço de discriminação, desigualdade, preconceito e estereótipos em torno das relações de gênero. E, mesmo diante de um processo de democratização da educação escolar, a instituição continuou criando, reproduzindo e alimentando, mediante o processo de socialização escolar, as ideias e práticas discriminatórias, decorrentes das práxis segregacionistas existentes na sociedade, que separa os sujeitos por meio de um conjunto de mecanismos que se articulam dividindo, regulando e hierarquizando as relações entre os gêneros, classe e etnia (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011).

As evidências observadas na história em relação às diferenças e desigualdades na escola entre os sexos masculinos e femininos podem ser notadas em alguns aspectos, como os espaços em que meninos e meninas recebiam a instrução institucional, o currículo e às finalidades do papel social que homens e mulheres desempenhariam na sociedade. Concernente à questão da segregação sexual na escola, a história da educação da mulher brasileira é uma fonte indispensável e contribui para analisarmos a questão das relações de gênero.

Em um breve resgate histórico, observa-se que no Brasil, conforme Ribeiro (1997), a escola formal teve início por meio dos padres jesuítas, com a Companhia de Jesus com a incumbência de catequizar e educar os índios e iniciá-los na fé cristã. Mas, com o passar do tempo eles também passaram a ensinar os filhos de colonos. Para os meninos, eram transmitidos o ensino de português, latim, doutrina cristã e música. Quanto às mulheres, ainda eram restritas ao estudo das práticas cotidianas de uma casa.

Durante o período colonial, diversas mulheres recorriam aos conventos. Neles, o ensino baseava-se na leitura e escrita, relacionado a música, ao órgão e aos afazeres domésticos. Tinham como objetivo ensinar a leitura para que soubessem ler os livros de rezas.

Mais do que a educação formal, os conventos ensinaram a elas aquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica, a questão do comércio. Nos conventos muitas mulheres apesar do controle masculino exercido pela Igreja e pelos senhores proprietários e negociantes, desempenharam um papel diferentes daquele a elas destinado no sistema colonial. (RIBEIRO, 1997, p. 97).

Em 1827, de acordo com a Lei Geral do Ensino foi estabelecido o acesso legal às mulheres nas escolas com criação das escolas de primeiras letras. Estas

escolas<sup>15</sup> foram fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas e escolas mantidas por leigos; a educação ficava sob a responsabilidade dos professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas (LOURO, 2000; ROSEMBERG, 2012).

Nas escolas, os ensinamentos consistiam para ambos os sexos em ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã. Mas, logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. Para as filhas de grupos privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviços, também faziam parte da educação das moças (LOURO, 2000).

A segregação sexual nas escolas da época se constituiu em uma barreira para a educação das meninas. As escolas públicas na primeira metade do século XIX, eram frequentadas, a princípio, apenas por homens e quando as mulheres passaram a ter acesso a elas enfrentaram grandes desafios. As escolas buscaram meios diversos para manter a segregação sexual como “frequência de homens e mulheres em dias, períodos, prédios separados ou alternados”. Essas alternativas durante o período encontravam respaldo nos valores defendidos pela Igreja Católica e pelo ideário positivista que condenavam a convivência de meninos e meninas no mesmo espaço (ROSEMBERG, 2012, p. 336).

No final do século XIX, início da República no país, a imagem da mulher como mãe passa a ser reconhecida e “ganha força a ideia de que é muito importante que as próprias mães cuidem da primeira educação dos filhos e não os deixem simplesmente soltos sob influência de amas, negras ou ‘estranhos’, ‘moleques’ da rua.” (D’INCAO, 2000, p. 229).

---

<sup>15</sup> O número de escolas para meninas na primeira metade do século XIX era muito inferior em comparação a escolas para meninos. Em 1832, havia em todo o império 162 escolas de meninos e apenas 18 de meninas, das quais 8 delas não havia professor para ministrar as aulas. Os índices se deviam às baixas frequências de alunas nas escolas e a falta de professoras capacitadas para gerir uma escola, o que parece ter conotações com a própria formação, a priori, das mulheres, isto é, “[...] naquele tempo, a instrução das mulheres era nula ou quase nula e, doutra feita, os hábitos e costumes quase não permitiam à mulher exercer uma função pública.” (ALMEIDA, 1989, p. 61).

Essa concepção, fundamentada nas ideias europeias, começou a ganhar expressão na sociedade brasileira<sup>16</sup>, pois estava começando a se formar aqui grupos sociais – da classe média liberal e da nascente burguesia intelectual - que tentavam se livrar da imagem arcaica que estava atrelada ao país.

A sociedade brasileira ao ver na mulher sua função de primeira educadora expande a educação a elas; surgem várias escolas e colégios católicos, escolas protestantes e escolas públicas em busca de educar as mulheres para formarem homens bons, instruir mães que fizessem proliferar o desejo patriótico entre os seus, e as mulheres eram as primeiras a serem consideradas capazes de dar andamento a esta proposta, incumbidas, conforme Almeida (2006, p. 75) “[...] em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade”.

Ainda de acordo com os estudos de Almeida (2006, p. 75):

Nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família. A ideia [sic] de introduzir classes mistas nas escolas passou a ser debatida, mesmo que fosse como experiência pedagógica, e colocar as mulheres para ensinar meninos e meninas ao mesmo tempo seria vista com agrado e como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população.

O acesso à educação das mulheres, durante os séculos XIX e XX, foi marcado pelo ideário das atribuições doméstica e materna<sup>17</sup>. Ainda na década de 1940, podemos notar valores que expressavam a segregação sexual como na Reforma Capanema (1942), que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário em que instituiu, entre outras prescrições, a educação secundária em estabelecimentos específicos com classes constituídas exclusivamente por mulheres e disciplinas voltadas para a economia doméstica (ROSEMBERG, 2012).

A educação formal e pública para as mulheres enfrentou diversos contratempos como destaca Rosemberg (2012, p. 334):

[...] a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua

---

<sup>16</sup> Cabe ressaltar que esse imaginário da mulher abrangendo a figura feminina, o amor e maternidade foram difundidos em diversos meios de comunicação da época e tiveram grande expressão na classe média brasileira (PEDRO, 2000).

<sup>17</sup> Embora tenha ganhos significativos acerca do acesso das mulheres à educação por meio de dispositivos legais como a Lei Leônicio de Carvalho em 1882, que concedeu direito às mulheres ao ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1971, que garantiu equivalência entre os cursos secundários (ROSEMBERG, 2012).

inteligência limitada e voltada para 'missão' de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras.

Diante desses apontamentos, nota-se que a educação feminina durante o processo histórico é composta de elementos que constituem a análise de gênero como as políticas e práticas educacionais, os valores socioculturais e as relações de gênero na escola.

Consonante às desigualdades de gênero, ainda, a educação escolar colabora para a desigualdade de papéis, principalmente, pelo fato de que a grande maioria do corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental é composta por mulheres. Acrescenta-se a isso o fato de os recursos pedagógicos, por exemplo, os livros didáticos reforçarem os estereótipos de gênero. Ademais, diversas práticas educacionais que se desenrolam no âmbito escolar favorecem a interiorização de atitudes e comportamentos que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres, conforme Sardenberg e Macedo (2011).

Desse modo, não podemos deixar de observar os múltiplos mecanismos que se articulam para a manutenção das desigualdades de gênero na escola que estão incutidos nos currículos, diretrizes, práticas pedagógicas, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação etc., que necessitam ser evidenciadas e problematizadas. Isto é, analisar e refletir as práticas de ensino e o conjunto de elementos que constituem as práticas escolares, assim como também, uma série de as teorias que fundamentam essas práticas.

Além disso, cabe observarmos que no espaço escolar, onde as relações com diversos sujeitos estão em constante contato, é fundamental um olhar para as diferenças que constituem suas identidades.

Segundo Souza e Araujo (2012, p. 1), a identidade pode ser definida:

[...] como um conjunto de representações de si que agregam valores (morais ou não) e como ele se articula com as transformações sociais, permitindo aproximações e distanciamentos entre pessoas e/ou grupos. Assim, semelhanças e diferenças se forjam a partir da produção de identidades pessoais e grupais, delineando relações de estranhamento e de pertença, cuja tensão pode desencadear ações cooperativas/colaborativas e/ou de violência e/ou indiferença.

As identidades são construídas por meio das relações sociais, pois “[...] o ser humano por sua própria condição humana vive e age em situação social. [...] É no contexto da convivência que se abrem para ele todas as possibilidades, mas também se impõem os limites e as normas.” (GOERGEN, 2005, p. 25).

Conforme Louro (2012), os sujeitos – homens e mulheres – levando em conta os aspectos étnicos e sexuais estão inseridos dentro de um contexto sociocultural, portanto, têm posições e ideologias diversas. Assim,

[...] Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes ‘posições’. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 2012, p. 55).

Diante disso, é fundamental ter uma visão das relações de uma forma mais ampla, como uma categoria central, a classe social, dado que o homem é um ser social, conseqüentemente, se articulam em grupos, no caso em classes, que se distinguem pelos interesses em comum. As interações ocorreram mediante disputas de interesses antagônicos, que resultará na subordinação de uma à outra e, portanto, os sujeitos pertencentes a elas, constituição que se desenrola ao longo do tempo e do espaço e estabelecem as relações de poder entre os sujeitos. Essas relações se manifestam em todos os espaços da sociedade, assim como, na escola.

Diante a problemática no âmbito escolar, é fundamental que a escola seja vista como espaço e possibilidade de transformação e superação dos papéis e padrões construídos em torno das relações sociais de gênero. Para isso, é preciso dar ênfase ao processo de ensino e de aprendizagem e adotar uma postura crítica e não de neutralidade ou indiferença sobre as relações de gênero, a começar pela seleção dos materiais a serem trabalhados em sala de aula, os livros didáticos, jornais, revistas, vídeos, jogos, brincadeiras, uma série de materiais que podem conter mensagens sexistas e corroboram com a representação estereotipada de mulheres e homens (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

A educação como instrumento de transformação é essencial e a educação escolar pode ser vista como uma possibilidade de desconstruir o binarismo em torno das relações sociais de gênero, pois ela tem, papel de construir e transformar os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Assim, quando a educação está relacionada ao gênero, ela deve ser vista como instrumento de reflexão crítica acerca dos conceitos construídos pelos indivíduos, das práticas sociais, pedagógicas e discursivas entre os envolvidos com a educação, ou seja, “[...] adotar o gênero pode indicar a possibilidade de romper

com pensamentos binários que insistem em formas dicotômicas e hierarquizadoras, como branco ou negro; homem ou mulher; cultura ou natureza.” (JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005, p. 95-96).

Ainda, para Sardenberg e Macedo (2011) a abordagem das relações de gênero fornece elementos para a percepção dos diversos mecanismos que estão imbricados na sociedade que contribuem para a naturalização das questões de gênero e garantem as desigualdades entre homens e mulheres. O recorte transversal se torna um mecanismo imprescindível para compreender e transformar as desigualdades construídas historicamente nas relações de gênero.

Desse modo, adotar práticas pedagógicas que possibilitam refletir e compreender as relações sociais de gênero no âmbito educacional é essencial e a escola pode ser vista em uma perspectiva transformadora acerca das relações de gênero. Isto porque a educação escolar pode ser utilizada como meio de subverter as convenções ao possibilitar o desenvolvimento de uma ótica crítica acerca dos padrões construídos e romper com o pensamento binário que perpetua e contribui para o posicionamento hierárquico acerca do gênero na sociedade.

[...] Professores e professoras podem abordar aspectos inerentes à sexualidade e questões de gênero a partir de situações do cotidiano, de assuntos expostos na mídia, da discussão de um filme ou da leitura de um romance, de uma matéria jornalística, de uma campanha publicitária. Para o autor, as práticas pedagógicas que tratam da diversidade sexual podem ser potentes para coibir preconceitos e discriminações. [...] Tal atitude contribuirá para que todos se confrontem com uma forma diferente de agir e pensar. (AMARO, 2017, p. 154).

A escola assumiria, assim, um papel importante na desconstrução das desigualdades de gênero, em oposição ao processo histórico que serviu para manutenção e produção das diferenças.

Compete notar como o processo de ensino e de aprendizagem pode contribuir para a superação das desigualdades de gênero e o(a) professor(a) como figura fundamental nesse processo. É por meio da sua percepção acerca das relações de gênero que poderá selecionar conteúdos e métodos apropriados para a abordagem sobre o tema. Se as relações de gênero estão presentes no cotidiano escolar, certamente, elas se desenrolam na sala de aula, e é nesse sentido que se faz necessária a função pedagógica do professor como meio de superar as desigualdades de gênero, promover as diferenças, os valores e combater os

estereótipos que estão arraigados em nossa sociedade, muitas vezes, naturalizados e não questionados.

Portanto, o entendimento do binarismo de gênero constitui uma postura crítica, reflexiva e consciente por parte do(a) professor(a), pois se o(a) profissional da educação não estiver preparado(a) e munido(a) de conhecimentos teóricos e metodológicos para tratar as relações de gênero, corre o risco de tornar sua prática naturalizada acerca das questões de gênero tanto na escola como na sociedade. Essa é uma lacuna que pode estar relacionada a sua formação e aos padrões socioculturais que se manifestam nas relações sociais de gênero em âmbito educacional.

#### **4.4 Formação inicial de professores(as): um olhar para as relações de gênero**

A formação inicial e/ou continuada de professores(as) sempre foi motivo de muitas discussões e questionamentos e, diante das transformações e dos desafios impostos pela sociedade, é imprescindível observar como esse processo tem acompanhado essas mudanças. Perante os desafios sociais, políticos, econômicos entre outros que imperam na sociedade é necessário que os(as) profissionais da educação sejam preparados(as) para acompanhar tais mudanças, assim como, preparar os(as) educandos(as) para que possam lidar com elas.

Abordar a formação de professores(as) consiste explorar os múltiplos sentidos da palavra formação, ou seja, implica conhecer o conjunto de elementos que se articulam na constituição do profissional docente num contexto histórico, social, político, econômico, cultural, assim como, reconhecer sua importância no processo educativo.

A função dos(das) educadores(as) é primordial no contexto escolar a qual se realiza por meio da articulação de um conjunto de princípios que engloba a atuação de outros(as) trabalhadores(as) da educação que atuam na elaboração de políticas, programas educacionais e legislações e por meio das relações e intervenções estabelecidas na atuação do cotidiano escolar que pode ser observada

[...] nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades. A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do

trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 11).

Conforme exposto, podemos observar a relevância de se discutir sobre a formação docente que está relacionada a um conjunto de elementos necessários para sua compreensão como a desvalorização da profissão docente no cenário atual, a formação “aligeirada” ofertada pelas instituições de Ensino Superior, a carência de conciliar as teorias e as práticas pedagógicas, a ausência de políticas públicas voltadas para a formação continuada etc.

Não obstante, diante da complexidade e da ampla perspectiva sobre o tema, optamos por abordar apenas uma breve concepção da formação inicial docente para que possamos compreender como esse processo é primordial para a prática docente, assim como, se articula com as relações de gênero.

Desse modo, a questão que se coloca é quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que devem ser desenvolvidos na formação inicial docente? Será que a formação inicial contempla as transformações que ocorrem na sociedade, preparando os(as) futuros(as) profissionais para enfrentá-las?

No contexto atual, evidenciam-se diversos aspectos como as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, que demandam ações para solucioná-las e, conseqüentemente, a formação dos(as) professores(as) deve relacionar-se com as exigências da sociedade.

Conforme Gatti *et al.* (2019), ao se abordar a formação de professores(as) para atuação na educação básica é fundamental ter a noção da função da educação básica escolar no contexto atual, pois esse referencial servirá de orientação para definir as diretrizes formativas para o profissional da educação.

De acordo com Nóvoa (2002), os discursos acerca da formação dos professores indicam uma formação em que o pedagógico esteja relacionado com o contexto do espaço comunitário. Assim sendo, diante dessa ótica,

[...] surgem novos sentidos para o trabalho docente, conduzindo à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas nas figuras *saber relacionar* e *saber relacionar-se*. O ‘novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. (NÓVOA, 2002, p. 24, grifos do autor).

Diante do cenário em que se destaca a formação docente, é fundamental conciliar a teoria e prática em que a formação inicial consiste em preparar e desenvolver os(as) professores(as) para educação básica.

Consequentemente, o papel do professor está ligado aos aspectos históricos dos paradigmas da ciência e da educação que garantem diferentes perfis para os profissionais, incluindo os docentes. Cabe considerar aqui que os paradigmas educacionais não são concebidos de forma estanque e desvinculados de políticas educacionais e de momentos históricos, sociais, políticos e econômicos. Assim, carregam um conjunto de influências que se apresentam por um determinado tempo. Os paradigmas, durante aquele momento histórico que são propostos, desdobram-se em características próprias e, por consequência, geram o entendimento e a aplicação de maneiras de ensinar e de aprender. (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p. 54).

Observa-se que a formação dos(das) professores(as) desenrola-se diante de uma conjuntura que acaba por influenciar a sua formação enquanto profissionais da educação. Cabe acrescentar que as características subjetivas dos docentes são constituídas diante do contexto em que se inserem.

Consoante a esse aspecto, Tardif (2014, p. 19) destaca que:

[...] No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o 'saber em si', mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações etc. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que consideram distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos.

Diante do exposto, podemos afirmar que a atuação dos(das) professores(as) é influenciada pela sua subjetividade, um aspecto que se evidencia diante da sua prática e, conseqüentemente, um dos elementos de análise das relações sociais de gênero.

Portanto, abordar o gênero na área da educação e a formação de professores(as) em consonância com os saberes necessários para o trabalho docente é promover um repensar dos mecanismos sociais que constituem as relações de poder. O gênero e a educação vão além de conceitos, falar desses temas requer ler nas entrelinhas da história da educação brasileira e das relações de gênero construídas historicamente. Demanda analisar as políticas educacionais, as

instituições de ensino e as relações sociais e descortinar os elementos ou mecanismos que contribuem para a reprodução das concepções binárias sobre gênero que predominam na sociedade.

Nessa perspectiva, Louro (2012, p. 92) afirma:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente 'fabricam' os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. de certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. [...]

Segundo Maia, Navarro e Maia (2011), de acordo com alguns estudos, evidencia-se que os professores não recebem uma preparação adequada para lidar com as questões de gênero. Ainda, observam que os valores culturais arraigados na sociedade passam por um processo de naturalização e que acabam refletindo nas concepções dos professores e práxis educativas.

A respeito da formação docente e as questões de gênero, Vianna (2012, p. 138-139) aponta que:

[...] ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. [...]

Observa-se que as questões de gênero abrangem diferentes elementos na formação inicial em relação aos valores culturais e institucionais. Todavia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de 2015, as questões de gênero devem ser contempladas como conteúdo específico ou interdisciplinar na formação inicial de professores para a educação básica em cursos de licenciaturas conforme disposto no Art. 13.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b, p.11).

Assim, evidencia-se uma problemática que recai sobre a formação dos(as) professores(as). Será que os(as) futuros(as) profissionais da educação estão preparados(as) com fundamentos teóricos e metodológicos para a abordagem das questões de gênero que surgem na escola? Como eles(elas) percebem as relações de gênero na sociedade e em sua formação? Em que medida a formação inicial acadêmica prepara os(as) professores(as) para enfrentar as questões gênero na sua atuação?

Contudo, as respostas a essas questões não devem estar dissociadas da constituição do processo de formação dos(das) professores(as), assim como, os mecanismos que se articulam às diretrizes para a formação do profissional da educação no contexto atual em consonância às relações de gênero construídas na história. Assim, é imprescindível uma perspectiva mais ampla e contextualizada diante dos fenômenos do cenário atual na formação dos(das) professores(as). Na concepção de Nóvoa (2009, p.13), os(as) professores(as) deste século, além da “promoção das aprendizagens”, devem promover a inclusão atendendo “aos desafios da diversidade” e desenvolver “métodos” adequados para empregar as “novas tecnologias”.

#### **4.5 As relações de gênero no ensino de História: considerações sobre o saber e o fazer docente**

A História como disciplina escolar no Brasil foi instituída desde o século XIX<sup>18</sup>; desde então, passou por um percurso difícil acerca da sua sustentação, estando em destaque no contexto das políticas educacionais, normas, diretrizes curriculares etc., que constituem a regulamentação da educação no país (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Embora a História tenha tido uma trajetória conturbada, atualmente, ela permanece nos currículos se reformulando em textos oficiais e em livros didáticos e se mantém afirmada a partir de 1985 pelas propostas curriculares<sup>19</sup> desenvolvidas

---

<sup>18</sup> Conforme Abud (2003), a História surgiu como disciplina escolar da escola secundário com o Colégio D. Pedro II, em 1837. No mesmo ano também surgiu a História acadêmica no país com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

<sup>19</sup> Referente as propostas curriculares de História, cabe ressaltar que sua presença nos currículos da Educação Básica está relacionada às discussões e às reformulações nos anos 1970 diante do

por Secretarias de Educação em âmbito estadual e municipal. Desse modo, a História passou a constituir as disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003).

No contexto atual, há várias exigências diante às demandas sociais e dos fenômenos que se manifestam na sociedade, conseqüentemente, as disciplinas escolares devem estar articuladas ao processo de transformação e ao contexto.

Bittencourt (2003) aponta que a manutenção de uma disciplina no currículo escolar deve estar relacionada com as necessidades da sociedade abrangendo os aspectos sociais e culturais. Assim, diante às mudanças que ocorreram referente as propostas curriculares em relação a História nas últimas décadas<sup>20</sup>, observa-se que:

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um 'cidadão crítico', para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2003, p. 19).

Segundo Segal (*apud* BITTENCOURT, 2003, p. 20), o ensino de História deve contribuir para o desenvolvimento do "indivíduo comum", que encara as adversidades do cotidiano como, por exemplo, a violência, o desemprego, as greves, como os fatos e fenômenos de diversos contextos, pois diante do contexto de sua vivência possibilitaria um olhar reflexivo e crítico acerca da "conjuntura estrutural" que o envolve permitindo compreender e relacionar os diversos acontecimentos ligados à política, à economia, à cultura, à sociedade.

O conhecimento histórico escolar se destaca por ser um instrumento fundamental na formação de um sujeito crítico e reflexivo diante do cenário que vive e é importante levar em consideração que:

[...] O conhecimento histórico é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. [...] (BITTENCOURT, 2003, p. 25).

---

retorno das disciplinas de História e Geografia em substituição aos Estudos Sociais implantado durante a ditadura militar no Brasil (BITTENCOURT, 2003).

<sup>20</sup> Na década de 1990, observa-se que diante à demanda de atender as transformações da contemporaneidade, surgiu a necessidade de estabelecer diretrizes para a organização dos currículos em âmbito nacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Em 1997, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que na área de História incidiram na mudança da estrutura dos conteúdos, apresentando novas perspectivas historiográficas e metodológicas para o ensino de História (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Portanto, é fundamental que o(a) professor(a) de História deva estar preparado para enfrentar as exigências do ensino e da aprendizagem. Desenvolver nos(nas) alunos(as) a percepção de um sujeito histórico e cidadão(cidadã) crítico(a) e reflexivo(a) não é tarefa fácil. Por isso, é fundamental um olhar para a formação do(a) professor(a) de História e observar que esse se constitui por um processo de saber erudito, valores, concepções, práticas e, principalmente, é um sujeito histórico.

Diante das instituições sociais construídas historicamente, a escola e a educação, bem como tudo o que se refere a essas instâncias constitui as relações de gênero, como as concepções, as normas, as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as práticas educativas, as teorias que fundamentam o saber e o fazer pedagógico, enfim, o conjunto de elementos que constitui o campo da educação.

Dessa forma, a constituição do saber e do fazer histórico se desenvolve mediante as relações de gênero e o(a) professor(a) constitui um elemento importante nessa configuração, pois sua formação se dá por meio das relações sociais que são imbricadas de ideias, crenças, valores, normas, símbolos, práticas e representações, que são construídas e reconstruídas ao longo do processo histórico. Esse processo se repete, às vezes, adquirindo novos elementos, mas, é possível afirmar que ao longo do tempo e do espaço, as relações sociais de gênero adquirem novas configurações, no entanto, prevalecem as desigualdades entre os gêneros na sociedade.

Em se tratando do(a) professor(a), percebemos essas nuances no decorrer de sua formação como sujeito social que traz consigo uma bagagem social, cultural, étnica, econômica que vai ganhando novos contornos quando inicia sua formação acadêmica. Neste processo, o indivíduo agrega fundamentos teóricos, metodológicos, ideológicos como também, estabelece novas relações com outros sujeitos que trazem consigo um arcabouço sociocultural e, assim, todo esse processo continua se repetindo na escola, na sociedade e constituindo as relações sociais de gênero.

[...] as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delinham seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente. (LOURO, 2012, p. 102-103).

Diante do exposto, podemos observar que as representações de professores(as) são atravessadas pelas relações de gênero e se manifestam em suas ações.

Concernente ao(à) professor(a) de História, é importante observarmos como essas representações se manifestam ao longo de sua formação, abrangendo a sua atuação em sala de aula e na escola, nas relações que estabelece, a sua posição política e ideológica, sua relação com a comunidade entre outros aspectos que constituem o seu contexto.

Segundo Schmidt (2003, p. 55-56), a imagem do professor de História é assinalada pela ambivalência: sacerdote e profissional erudito, envolvido com os fenômenos que se manifestam na sociedade e com um posicionamento crítico e reflexivo diante das permanências e rupturas. Assim, sua identidade se altera entre “professor difusor e transmissor de conhecimento e a do produtor de saberes e fazeres [...]”, conseqüentemente, todos esses aspectos afetam também os alunos que “[...] em sua condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam por decifrar, entender [...].”

Todavia, diante do cenário atual é fundamental que o(a) professor(a) de História acompanhe o processo de transformação acrescentando em sua atuação uma postura crítica e reflexiva diante do contexto histórico e fazendo com que suas representações façam sentido em suas práxis, afetando os(as) alunos(as) no processo de ensino e de aprendizagem.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2003, p. 57).

Nessa perspectiva, cabe observarmos os aspectos subjetivos do(da) professor(a) que se relaciona aos seus saberes e a sua prática docente.

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos

saberes escolares. [...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. [...] (TARDIF, 2014, p. 228).

Em uma perspectiva de abordagem das relações de gênero nos conteúdos do currículo de História e no processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental que os(as) professores(as) consigam perceber as mudanças que foram ocorrendo ao longo do processo histórico e que a abordagem de novos temas e problemas deve constituir o debate histórico.

A partir de meados do século XX, foram crescentes os movimentos que ganharam visibilidade na ciência histórica. Grupos de mulheres, negros, homossexuais, população carente, idosos entre outros, reivindicaram seus direitos e lutaram contra práticas sociais que os subjugam. Diante às reivindicações de grupos sociais distintos, que visam mudanças em detrimento às questões de gênero na educação, pode-se notar os resultados nas reformas educacionais elaboradas no decorrer da história.

No que tange a História e as relações de gênero, embora o termo gênero não seja contemplado nessas reformas educacionais, é importante perceber que a partir da elaboração dos PCN de História é possível vislumbrar transformações com relação aos conteúdos curriculares. O que foi possível devido a inclusão novas perspectivas da área historiográfica.

O ensino da História passou a ser concebido por uma nova visão da ciência e sua tendência passou a ser percebida, conforme Schmidt e Cainelli (2004, p. 15), pela concepção da

História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições historiográficas: história econômica, cultural e social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da História, como a história das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais.

É neste movimento que as relações de gênero passam a ser contempladas pela História enquanto disciplina escolar. No entanto, cabe ressaltar que a instituição dos PCN representou um avanço em relação aos aspectos curriculares na área da História, mas não garantiu que as novas reformulações vigorassem em todo território nacional, pois

[...] A intenção dos defensores dos Parâmetros era que não se produzisse um currículo único no para ser seguido em todo país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 14).

Atualmente, as propostas curriculares podem ser observadas por avanços e retrocessos concernente as políticas educacionais em relação às questões de gênero<sup>21</sup>, incidindo na área de História, como no PNE (2014-2024) e na BNCC. Resultados de muitas disputas ideológicas, sob a alegação de “ideologia de gênero” nas propostas apresentadas por bancadas feministas e pelo movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) para a Educação Básica.

Embora os movimentos pela igualdade em torno das relações de gênero tenham avançado, ainda temos um longo caminho a percorrer.

De acordo com Soares (2015, p. 346),

[...] Folhear livros didáticos de História para historiadoras/es que trabalham com gênero é sempre um esforço e uma experiência de paciência e resiliência. Apesar de todos os avanços do movimento feminista, apesar de todas as discussões propostas e teses produzidas, trabalhos e eventos apresentados, não somos consideradas parte do currículo escolar central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares. [...] Desvalorizadas em suas funções, os registros e documentos femininos eram e são muitas vezes relegados ao esquecimento. Mas esse esquecimento é obviamente uma construção social alicerçada no discurso que estudar as mulheres, as relações de gênero, as sexualidades, as disputas de poder e as hierarquias históricas e socialmente construídas não é assim “tão importante” para a História. Essa lógica de mundo ainda reitera uma percepção que avança ao cotidiano, que permeia os sentimentos e as eleições discursivas sobre os grandes e pequenos debates na História.

De acordo com Pinsky (2018b, p. 7), muito se tem discutido e publicado acerca do que se deve ensinar nas aulas de História como a “criação do fato histórico”, “as metodologias e as linguagens”, “a seleção de conteúdos”, entre outros. No entanto, uma abordagem sobre novos temas, que são objeto de pesquisa por parte dos historiadores, está longe de atingir a prática do ensino de História, como temas que abrangem, por exemplo, “meio ambiente”, “relações de gênero” e “direitos humanos”.

---

<sup>21</sup> Em relação às políticas educacionais podemos destacar, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático, em 1996, que estabeleceu diretrizes de eliminação de preconceito sexual nos livros didáticos; em 1997, a inserção do princípio de “orientação sexual” previsto nos Temas Transversais dos PCNs do Ensino Fundamental e Médio; os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, elaborados durante os anos de 2004 e 2007; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que tinha como propósito desenvolver políticas para a valorização da diversidade em âmbito nacional (ROSEMBERG, 2012).

Segundo a autora, muitas vezes os alunos nem têm o contato com o conceito de gênero presente na historiografia, um termo importante para as relações sociais. Essa falta de abordagem sobre o tema é grave, pois a discussão acerca do gênero nas aulas de História contribuiria com ganhos significativos na perspectiva das relações sociais de gênero.

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é 'ser homem' e 'ser mulher', os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. [...] (PINSKY, 2018a, p. 32-33).

Nessa perspectiva, podemos destacar que o currículo de História pode contribuir para a percepção e reflexão das relações de gênero ao longo do tempo e do espaço. Analisar como o processo de ensino-aprendizagem, por meio dos conteúdos do currículo de História, pode contribuir para a superação das desigualdades de gênero no âmbito escolar e como os conteúdos históricos, que podem ser relacionados com o presente, possibilitando o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre as relações de gênero construídas historicamente. Assim, é importante perceber que o(a) professor(a) assume papel fundamental nesse processo, pois é através de seu entendimento acerca das relações de gênero que poderá selecionar conteúdos e metodologias buscando a formação de uma visão crítica do(da) educando(da) sobre esse tema.

Contudo, os aspectos relacionados ao saber e ao fazer docente do(a) professor(as) de História devem ser problematizados, assim como, as relações de gênero construídas nesse processo. Por isso, é essencial o(a) profissional(a) estar sempre munido de conhecimentos teóricos e metodológicos alinhados a sua prática e ao seu contexto buscando soluções diante dos desafios que se apresentam no seu cotidiano. Assim, a formação inicial e continuada de professores(as) deve contribuir para o aprofundamento das discussões sobre as questões de gênero, também, as diferenças e desigualdades ocasionadas pelas relações de poder que se instituem na sociedade.

#### 4.6 Síntese analítica

As discussões apresentadas sobre gênero, educação, formação de professores e ensino de História levam-nos a refletir e compreender como são constituídas as relações de gênero no âmbito educacional, como também, todos os mecanismos que se articulam entre eles. O que torna indispensável perceber como as relações de gênero são construídas no âmbito escolar, na sala de aula, no currículo, no processo de ensino-aprendizagem e nas políticas educacionais.

Os estudos de gênero e educação, entre o final do século XX e início do século XXI, passaram a ocupar os espaços acadêmicos e ganharam notoriedade na atualidade com o desenvolvimento de pesquisas, disciplinas acadêmicas e estudos nas instituições; além da divulgação desses trabalhos por meio de seminários, encontros entre outros eventos e periódicos em âmbito nacional.

As mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas no cenário mundial contribuíram para que houvessem mudanças nas políticas educacionais abrangendo as questões de gênero. No entanto, observa-se que diante do contexto atual essas políticas passaram por mudanças e representam um retrocesso sobre o tema na educação, como no processo de elaboração do PNE (2014-2024) e da BNCC.

O gênero ainda suscita grandes debates em âmbito acadêmico e educacional, o que requer fazermos uma análise profunda acerca das amarras em torno do assunto. Pois, se trata de um tema importante para que possamos entender as diferenças e as relações de poder que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, as diferenças entre homens e mulheres construídas historicamente.

A educação escolar pode ser observada como espaço das relações de gênero, pois contribui para a (re)produção de identidades de gênero e, conseqüentemente, as práticas educativas (métodos, teorias, recursos didáticos etc.) e as interações são elementos fundantes para a manutenção da heteronormatividade de gênero.

As relações de gênero no ensino de História perpassam pelas práticas pedagógicas, interações e subjetividades. A educação é um forte instrumento para romper com as barreiras das desigualdades construídas entre homens e mulheres ao longo do tempo e do espaço. Portanto, é fundamental adotar práticas

pedagógicas que promovam a percepção e a reflexão acerca das relações sociais de gênero no âmbito educacional.

Em consonância, o currículo de História pode contribuir para a percepção e reflexão das relações de gênero ao longo do tempo e do espaço e no processo de ensino e de aprendizagem. Além de contribuir para a superação da desigualdade de gênero no âmbito escolar por meio dos conteúdos históricos, que podem ser relacionados com o presente, possibilitando a percepção e o posicionamento crítico sobre as relações de gênero construídas historicamente.

Nesse processo, a formação de professores(as) é fundamental para a preparação em sua atuação, visto que o cotidiano escolar pode ser desafiador.

Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. Um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações dos diversos meios de comunicações, pela escola e pela história de vida. [...] (BITTENCOURT, 2003, p. 7).

Conforme aponta a autora acima, embora o contexto da produção remonte ao início deste século, ainda cabe ao contexto atual e, dessa maneira, à escola, à formação de professores(as) e às políticas educacionais. As relações interpessoais representam um amplo campo de debate e reflexões sobre as questões de gênero.

Na sequência, daremos início às discussões sobre a Educação Moral.

## 5 A EDUCAÇÃO MORAL

A educação, classificada como informal ou formal, perpassa todas as instituições da sociedade, como a família, a igreja, a escola, o trabalho, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais são lugares que transmitem a educação. A educação como prática social, pode ser observada com destaque para o desenvolvimento dos indivíduos de forma integral, ou seja, abrange os aspectos intelectual, emocional e afetivo. E oferece a eles condições necessárias para transformar o meio em que vivem, pois assegura a manutenção do desenvolvimento proporcionado pelo homem no tempo e garante sua perpetuação pelas trocas educacionais que ocorrem na sociedade.

No que concerne à moral, podemos dizer que ela também perpassa todas as instituições sociais através dos valores que acompanham a evolução social, cultural, política e intelectual, que determinam a conduta do indivíduo na sociedade, podendo ocorrer de modo intencional ou inconsciente, já que a moral pode atingir significados diversos, mudando conforme o contexto e espaço.

A moral, como um sistema de regras foi objeto de análise de diversos estudiosos como Durkheim, Kant, Piaget e Kohlberg, que desenvolveram teorias significativas sobre o tema. Essas teorias serviram de base para o aperfeiçoamento de estudos que fundamentam a área da educação moral, que abrange em seus domínios elementos de desenvolvimento e/ou aprimoramento do indivíduo como a socialização, a clarificação de valores, o desenvolvimento do juízo moral e a construção de hábitos virtuosos.

Dessa forma, para compreender os diversos significados e sentidos da educação moral e sua finalidade é necessário um olhar mais amplo abrangendo a educação e a moral, numa perspectiva além daquelas que se reduzem a uma mera conceituação dessas, ou seja, uma abordagem da educação moral acerca de seus fundamentos, métodos e domínios.

Esta seção visa abordar as perspectivas da educação moral na concepção cognitivo-evolutiva com base nos estudos desenvolvidos por Piaget e Kohlberg, assim como as implicações desses estudos na área da educação; discutir o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores e abordar a construção da personalidade moral em uma perspectiva a transformar as relações sociais de gênero.

## 5.1 A educação moral na perspectiva cognitivo-evolutiva

Os estudos da educação moral deslindam as diversas possibilidades de entendimento dessa área, principalmente, pelos paradigmas e tendências que se apresentam sobre o tema como a socialização, a clarificação de valores, o desenvolvimento do juízo moral e a construção de valores.

Referente aos paradigmas da educação moral, Puig (1998, p. 19) destaca que o entendimento da educação moral, em muitos casos, limita-se à adequação social, quando as regras em vigor são difundidas de maneira heteronômica. Em alguns casos, a educação moral é utilizada para elucidar valores engendrados no indivíduo diante de valores desejáveis. Em outros casos, a educação moral apresenta-se como possibilidade de desenvolver o juízo moral, numa perspectiva reducionista e limitada “à maturação do raciocínio”. Também, a educação moral é adotada na perspectiva de desenvolver “comportamentos corretos”, com a finalidade de formar virtudes, assim como, construir uma base sólida que permita garantir “uma vida boa”.

Embora a educação moral traga em seu bojo uma série de paradigmas morais, cabe assinalar que antes de iniciarmos uma discussão sobre ela é fundamental adotarmos uma perspectiva diante dos objetivos que queremos desenvolver no uso da educação moral para não assumir uma concepção equivocada ou reducionista de sua prática enquanto mecanismo de educação.

Referente ao assunto, Piaget (1999) observa que os procedimentos da educação moral podem ser especificados conforme diversas perspectivas: primeiro, a partir da finalidade que se pretende; segundo, considerar os métodos adotados; e terceiro, a aplicabilidade do domínio moral levado em conta.

Nota-se que estamos dentro de um grande dilema e, se não tivermos uma dimensão da finalidade da educação moral, corre-se o risco de cometer interpretações equivocadas sobre seus fins, técnicas e domínios a serem alcançados. Desse modo, podemos assinalar que diante dos paradigmas da educação moral apresentam-se diferentes objetivos e, conseqüentemente, diversos processos para atingi-los.

Entretanto, cabe destacar que,

[...] Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais que se aplique estas técnicas, a questão primordial é a de

saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril. [...] (PIAGET, 1999, p. 2).

Sendo assim, evidencia-se que é necessário, entender como ocorre o conhecimento objetivo, isto é, o processo de construção da inteligência do sujeito, que envolve o conhecimento físico, lógico-matemático e social. Dessa forma, é possível identificar e definir as ações para atingir os objetivos em uma determinada perspectiva da educação moral.

Diante disso, cabe aqui fazermos um resgate dos estudos de Piaget sobre a psicologia da criança e a psicologia genética, para que possamos compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, como se relacionam aos procedimentos da educação moral.

## **5.2 Epistemologia e psicologia genéticas**

Jean Piaget (1896-1980) foi um importante estudioso que contribuiu para a área de conhecimento do desenvolvimento cognitivo do homem por meio de sua teoria denominada epistemologia genética. Em seus estudos, Piaget preocupou-se em solucionar questões sobre o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo mediante sua relação com o ambiente em que vive.

Segundo Piletti e Rossato (2011, p. 66), por meio da Psicologia genética, foi possível desenvolver estudos acerca das mudanças ocorridas no processo de transição dos estados de conhecimento, ou seja, o desenvolvimento da mente. Assim, os estudos desenvolvidos por Piaget centraram-se no desenvolvimento psíquico da criança visando analisar o funcionamento e, conseqüentemente, compreender o desenvolvimento do homem e aprimorar “métodos pedagógicos”.

A psicologia genética permitiu vislumbrar o desenvolvimento do indivíduo, com base nos estudos focalizados no avanço cognitivo das crianças, pois conforme Piaget e Inhelder (2001, p. 9),

[...] se a criança apresenta grandíssimo interesse por si mesma, a isso se deve acrescentar-se, na verdade, o fato de que a criança explica o homem tanto quanto o homem explica a criança, e não raro ainda mais, pois se o homem educa a criança por meio de múltiplas transformações sociais, todo adulto, embora criador, começou, sem embargo, sendo criança; e isso tanto nos tempos pré-históricos quanto hoje em dia.

Para Piaget, o conhecimento tem como princípio a ação de um indivíduo sobre o meio em que vive, no entanto, é necessário ocorrer a estruturação do vivido, ou seja, tudo o que é vivenciado pelo indivíduo só adquire significado quando inserido em uma estrutura, ou seja, “[...] a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 6).

Os estudos de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo levam em conta a perspectiva inatista, que se refere aos fatores endógenos que envolvem hereditariedade, maturação e ambientalista que privilegia os fatores exógenos, que implicam na relação do sujeito com o meio, na qualidade das relações. Em uma perspectiva interacionista, busca demonstrar que o desenvolvimento cognitivo é resultante da (inter)ação do sujeito com o objeto de conhecimento, visto que, o conhecimento só é possível por meio da estruturação, ou seja, para que o objeto de conhecimento tenha significado é preciso que esteja inserido em uma estrutura, um sistema de relações que dá sentido ao objeto de conhecimento.

Conforme Petrucci (1997), as fases do desenvolvimento cognitivo constituem um processo complexo, pois consiste em um modelo de evolução das estruturas cognitivas e abrange todo o processo de organização da atividade mental (características psíquico-motoras e a afetividade) nos seus aspectos individual e social.

Segundo Piletti e Rossato (2011, p. 67), “Piaget busca desvendar os processos de conhecimento em sua evolução, pois é na passagem de um estado de conhecimento menor para um estado de conhecimento maior (processo de adaptação) que se efetiva o desenvolvimento do indivíduo.”

Os estados de desenvolvimento constituem elementos essenciais para compreender como se dá o conhecimento. Um processo que envolve o que Piaget denominou de esquemas motores (ação motora ou inteligência prática) e esquemas/ações mentais, que estão relacionadas com a maneira de como os indivíduos se integram e transformam o meio, dando significação ao objeto de conhecimento.

Portanto, o conhecimento é resultado de diversas etapas que necessitam de uma estruturação para alcançar um significado, num sistema de relações que dão sentido ao objeto de conhecimento. Todo esse processo de desenvolvimento

cognitivo do indivíduo evidencia-se pela sequência de estruturas interdependentes que se elevam a estruturas superiores cada vez mais complexas por meio de um processo de organização, adaptação (assimilação e acomodação) e equilíbrio que operam em todos os estágios de desenvolvimento (PIAGET; INHELDER, 2001).

O avanço do desenvolvimento cognitivo passa a ser observado mediante os processos da organização (aspecto interno) e adaptação (aspecto externo) ao meio, que são ações ligadas uma a outra e constituem elementos complementares de um único mecanismo. No processo de adaptação ocorrem duas ações: a assimilação e a acomodação. A assimilação se constitui mediante ao processo cognitivo em que o indivíduo engendra os dados da experiência intelectual, objeto, eventos, esquemas e padrão de comportamentos já existentes, sem mudar os esquemas mentais, possibilitando, assim, sua evolução beneficiando o aprimoramento do indivíduo por meio da incorporação de novos esquemas proporcionado pelas estruturas anteriores. A acomodação consiste em um processo simultâneo e interdependente que ocorre em consequência das forças exteriores, mediante a formação de um novo esquema para acomodar um novo estímulo, ou transformar um esquema pré-existente (PIAGET; INHELDER, 2001; PILETTI; ROSSATO, 2011).

A equilíbrio se constitui numa das condições essenciais para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, que se manifesta no processo de regulação interna do organismo, logo, procura de modo contínuo o reequilíbrio diante de cada desequilíbrio causado. Desse modo, funcionando como um processo auto regulatório e permitindo que novas experiências sejam engendradas por meio da flexibilização e mobilização das estruturas cognitivas, isto é, aperfeiçoando as estruturas já existentes, a equilíbrio majorante (PIAGET; INHELDER, 2001; PILETTI; ROSSATO, 2011).

O desenvolvimento cognitivo surge por meio de estágios sucessivos de estruturas complexas e variáveis ou formas sucessivas de equilíbrio, que são construídas por etapas, partindo do mais simples para um estado mais complexo de desenvolvimento, que levam em conta os fatores internos (maturação e hereditariedade) e externos (experiência ativa e interações/transmissões sociais).

Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios e em subperíodos ou subestádios, que obedecem aos critérios seguintes: 1) A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para outro,

conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. O desenrolar dos estádios é, portanto, capaz de motivar acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão permanece constante nos domínios (operações etc.) em que se pode falar desses estádios; 2) Cada estádio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. Não seria possível, portanto, que a gente se contentasse com uma referência a elas ou se limitasse a apelar para a predominância de tal ou qual caráter [...] 3) as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-o na qualidade de estrutura subordinada, e que prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde. (PIAGET, INHELDER, 2001, p. 131-132).

A integração de estruturas sucessivas possibilita caracterizar o desenvolvimento em períodos e subperíodos, que são divididos em dois grandes planos: Plano Sensório-Motor e Plano da Representação (Pré-Operatório; Operatório-Concreto e Operatório-Formal). Piaget classificou os estágios em (PIAGET; INHELDER, 2001; PILETTI; ROSSATO, 2011; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988):

- 1) Sensório-motor (0-2 anos de idade): as ações se dão em razão de suas sensações, que permitem a compreensão das coisas. À medida que o bebê desenvolve seu sistema nervoso e interage com o meio, as ações reflexas vão se transformando e melhorando o repertório de esquemas reflexivos. Ao longo desse estágio a criança adquire noções de causalidade, espaço e tempo por meio dos esquemas de ação. Durante esse período, a criança se desenvolve por meio de um processo que Piaget denominou de: a dos reflexos, a da organização das percepções e hábitos e a da inteligência sensório-motora;
- 2) Pré-operacional (2-7 anos): desenvolvimento da função simbólica: surgimento da linguagem verbal (monólogos expressos espontaneamente em voz alta como auxiliares da ação; além das indagações sobre tudo que o cerca), do desenho, da imitação etc.; capacidade de criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação; dá vida aos objetos (animismo infantil); egocentrismo em relação ao grupo social (a criança não consegue se colocar no lugar do outro, o mundo existe a partir de sua própria perspectiva); aumento da percepções intuitivas (pré-lógica-ainda há o predomínio da percepção em relação à lógica; percepção global sem distinguir detalhes);

- 3) Operações concretas (7-12): período que a criança adquire um grande repertório intelectual; a noção de reversibilidade; desenvolve a concentração e a colaboração; predomínio de um pensamento regulado por regras (percepção de que a lógica governa ações e relações); a criança tem a habilidade de solucionar problemas concretos e perceber situações de transformação – situações estáticas podem sofrer mudanças; pensamento reversível (noção de conservação de forma lógica ou operatória); o raciocínio caracteriza-se como indutivo; o maneira de ver o mundo passa a ser socializada, aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros; apresenta sentimentos morais e sociais de cooperação – sentimento de justiça; diminuição do animismo em detrimento de uma assimilação racional;
- 4) Operações formais (a partir dos 12 anos): desenvolvimento das estruturas cognitivas ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático; raciocínio lógico e sistemático aos diversos problemas, formula hipóteses (reflexões e teorias a seu modo-pensamento abstrato) e busca soluções; pensamento proposicional (raciocinar do real para o possível e deste para o concreto/combinacões entre proposições inversas e recíprocas-diversas probabilidades em busca de soluções); formula e compreende conceitos abstratos; crítica aos valores morais e sociais – sua moral é estabelecida a partir do seu grupo social; afirmação da vida afetiva com a formação de sua personalidade e inserção no mundo adulto, sempre em busca de conhecimento (extensão e profundidade).

Portanto, a construção do conhecimento surge da interação do indivíduo com o meio, conseqüentemente, uma perspectiva interacionista de que o conhecimento se constrói num processo de interação entre indivíduo e objeto de conhecimento nas relações sociais que se constituem. E, a qualidade das interações que o indivíduo estabelece com o meio constitui fator essencial para o desenvolvimento sócio afetivo, visto que as relações interpessoais (adultos/crianças e crianças/crianças) contribuem para a construção e aperfeiçoamento do cognitivo e da vida afetiva.

### 5.3 O desenvolvimento da autonomia moral e a construção de valores

Podemos observar que o processo evolutivo da cognição se dá por meio de estágios complexos e que é a partir do estágio das operações concretas que se observa como se evidencia o desenvolvimento da afetividade em relação a sua contribuição para a construção da moralidade. Assim, o desenvolvimento moral das crianças ocorre a partir das trocas entre os adultos numa relação unilateral que pode, nos estágios subsequentes, se transformar mediante as interações com os pares assumindo, assim, um caráter mútuo.

Não obstante, não podemos deixar de considerar os processos evolutivos evidenciados no nível sensório-motor inicial e pré-operatório até o nível de operações concretas, pois constituem aspectos constitutivos da evolução afetiva e social da criança, que de acordo com Piaget e Inhelder (2001, p. 98)

[...] os aspectos afetivos, sociais, e cognitivos da conduta são, de fato indissociáveis: [...] a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra.

Dessa forma, a representação proporcionada com o desenvolvimento da semiótica será fundamental para o aprimoramento da afetividade, das relações sociais e funções cognitivas, pois o jogo simbólico e a linguagem constituem-se em novos sentidos afetivos e a consciência de valorização (PIAGET; INHELDER, 2001).

No processo de desenvolvimento da criança é importante observar que o termo social em relação a afetividade apresenta-se de duas formas:

[...] há, primeiro, as relações entre as crianças e o adulto, fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo, e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais [...] do ponto de vista afetivo; e há, em seguida, as relações sociais entre as próprias crianças, e em parte entre crianças e adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais simplesmente de transmissão em sentido único. (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 100).

Piaget e Inhelder (2001) consideram que um dos efeitos marcantes das relações sociais e afetivas é o desenvolvimento dos sentimentos morais e de uma consciência moral por meio das relações estabelecidas entre a criança e o adulto. Essa relação unilateral, engendra na criança uma moral de obediência marcada pela heteronomia, que será base de constituição para o julgamento moral da criança que

envolve os mecanismos cognitivos relacionais e os processos de socialização. Todo esse processo constituirá no realismo moral no qual as obrigações e valores são estabelecidos por meio de lei ou das regras em si mesmas.

De acordo com Piaget (1994a, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. Isso nos permite refletir sobre os estudos da moralidade humana.

A grande descoberta da Psicologia Genética é ter invertido o tratamento clássico dado à moralidade humana que, de acordo Montoya (2004, p. 176),

embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas. Assim, segundo Piaget (1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico [...].

Sob essa perspectiva, Montoya (2004) ressalta que desta nova forma de colocar a relação entre o respeito e a lei moral tem-se que distinguir as modalidades que adotam o respeito na relação entre os indivíduos. Em suas pesquisas, Piaget assinala dois tipos de respeito: o respeito unilateral, implicando a desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado (como exemplo, o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto), peculiar da relação social, chamada relação de coação. Em outra direção, temos o respeito mútuo, em que indivíduos em contato se consideram iguais (relação entre pares) e se respeitam reciprocamente, denominada relação de cooperação.

Conforme Araújo (1999, p. 106), para Piaget esses dois tipos de respeito implicam em dois tipos de moral: primeiro, a que advém da coação; e segundo a da cooperação. Assim, a “moral da coação” é um aspecto no indivíduo egocêntrico que tem como fundamento “as relações de respeito unilateral” e as punições dos adultos às crianças, o que contribui para a consolidação da “heteronomia do juízo moral”.

A construção da moral envolve características antagônicas (coação/cooperação), porém, mediante ao processo de desenvolvimento são interdependentes, sendo que, a cooperação constituirá em elemento primordial na formação do indivíduo moral.

As relações heteronômicas podem sofrer mudanças ao longo do desenvolvimento da criança em relação aos mecanismos cognitivos e os processos de socialização. As crianças diante dos progressos de cooperação social e operatórios correlativos desenvolvem novas relações morais estruturadas no respeito mútuo, para tal transformação é evidente o sentimento de justiça que se articula ao respeito mútuo e a reciprocidade.

Segundo Menin (1999), Piaget considera que a moral parte do respeito às regras que são engendradas pelas crianças e que são impostas pelos adultos. E constrói, a priori, uma relação de respeito às pessoas que as impõem e depois às regras que são impostas por essas pessoas. Nas relações entre crianças e adultos há o predomínio de um respeito unilateral mediante as relações que se estabelecem onde o poder de atuação de um adulto sobre a criança acarreta numa relação de coação.

Um aspecto importante nas relações de coação é que quando um adulto impõe a uma criança padrões de comportamentos e sanções punitivas, essa vai obedecer mediante a coerção ou pelo afeto que estabeleceu com o adulto, sendo esse um referencial para a criança que pode moldar-se a ele.

Assim, é que crianças pequenas não só aprendem a 'fazer o que devem', mas se tornam iguais a quem lhes manda. Tornando-se caricaturas de pais, de professores, de chefes... reproduzindo por aí suas ordens, seus valores, seus julgamentos. (MENIN, 1999, p. 51).

Podemos notar que as relações que se estabelecem entre adultos e crianças podem ser fundamentais para a construção da personalidade do indivíduo. Entretanto, cabe ressaltar que essas relações de coação e de reprodução se dá de modo inconsciente pela criança, pois o egocentrismo, uma característica dos estágios de desenvolvimento, não permite que a criança consiga articular e relacionar aspectos da cognição, emoção, social e perceptiva, assim, elas são centradas em si mesmas, ou seja, "[...] elas não conseguem perceber que há pontos de vistas diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e

enxergar qualquer coisa do mundo de sua perspectiva que não seja a própria.” (MENIN, 1999, p. 51).

Desse modo, a moral que prevalece nas crianças é heterônoma, pois há uma disposição em imitar as regras que lhes são impostas mediante as interações sociais. Em oposição, destaca-se a moral autônoma, que é caracterizada pela capacidade das crianças de fazer uso da razão diante das regras sociais com vistas a cooperação do grupo mediante a reciprocidade.

É no período operatório formal que a autonomia pode se desenvolver em relação aos aspectos cognitivos e relacionais. Uma mudança essencial nos aspectos afetivos e cognitivos que leva em conta os elementos constituídos no processo evolutivo das operações concretas, assim como, o campo dos valores que pode encontrar-se antes dos estágios das operações concretas ou se manifestar diante das perspectivas interindividuais ou sociais.

A autonomia moral, que principia no plano inter-individual no nível de 7 a 12 anos, adquire, de fato, com o pensamento formal, uma dimensão a mais no manejo do que se poderia denominar os valores ideais ou supra-individuais. [...] (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 129-130).

Para Piaget (1994b), valor é considerado como um investimento afetivo que move nossas ações em uma direção. Os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações. Assim como no desenvolvimento cognitivo e, paralelamente a ele, há uma construção psicogenética dos valores que percorrem o caminho da heteronomia à autonomia.

Os valores ocupam papel importante na formação do indivíduo e são primordiais na ação educativa, pois eles

[...] refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver. (IZQUIERDO MORENO, 2005, p. 117).

Ainda, conforme os estudos de Piaget sobre a moralidade, a cooperação constitui o cerne no processo de construção no desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo. Assim, a cooperação parte da integração de indivíduos que têm propósitos em comum, sem que haja predomínio de um sobre o outro. As relações interpessoais baseadas na cooperação vão refletir no aprimoramento social, moral, cognitivo e na personalidade do indivíduo. No entanto, cabe ressaltar que, a princípio, “[...] a cooperação está indissociada e subordinada à coação, mas com o

passar do tempo torna-se o outro pólo das relações sociais, dissociando-se da coação [...]” (ARAÚJO, 1999, p. 107).

No processo de construção da moral autônoma, evidencia-se o predomínio do respeito mútuo nascido das relações interpessoais entre os pares. Assim, é possível notar que não há uma relação de coação, mas sim, uma relação de cooperação. “Essa cooperação constitui o essencial das relações entre crianças ou entre adolescentes num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* [autogoverno] ou numa discussão sincera e bem conduzida.” (PIAGET, 1999, p. 5).

Outro estudioso do desenvolvimento da moralidade foi Lawrence Kohlberg, que aperfeiçoou as descobertas sobre os estágios do juízo moral, assim como, os fatores que levam ao seu desenvolvimento. Kohlberg partiu das ideias de Piaget acerca das etapas de desenvolvimento moral levando em conta os aspectos de formação cognitiva. Elaborou sua teoria com base no desenvolvimento cognitivo para analisar as etapas do juízo moral, que se manifesta por meio de seis estágios “sucessivos e universais” mediante um desenvolvimento “natural” no “pensamento moral”. Desse modo, Kohlberg apresentou novos elementos para os estudos do juízo moral como o conceito de “estágio” utilizado para se referir ao processo de desenvolvimento moral, que se divide em seis estágios, sendo que o último estágio só é atingido ao redor dos vinte anos de idade, assim como, o juízo precede “à ação e dá sentido a ela” (PUIG, 1998, p. 54).

Segundo Menin (1999, p. 54-60), Kohlberg desenvolveu seus estudos a partir das experiências obtidas com adolescentes e adultos mediante situações e dilemas morais, assim, chegou ao resultado de seis estágios de “Julgamento Moral”, que foram agrupados em três níveis, que podem ser desenvolvidos em qualquer sujeito, entretanto, a sua construção vai depender dos fatores de interação do sujeito com o seu meio:

- 1) o primeiro nível é denominado de “pré-moral” ou “pré-convencional” e se divide em dois estágios (1 e 2) que são marcados pela pelos aspectos do egocentrismo;
- 2) o segundo nível é denominado de “convencional” e se divide em dois estágios (3 e 4) que têm por princípio as normas de conduta heteronômicas;
- 3) o terceiro nível também se divide em dois estágios (5 e 6) é chamado de “pós-convencional”. Nele evidencia-se os princípios da cooperação

e do respeito mútuo e de uma moralidade baseada por valores universais como os “princípios de justiça”, “igualdade”, “liberdade” e “dignidade”.

De acordo com Puig (1998, p. 54), o desenvolvimento do juízo moral para Kohlberg leva em conta o aprimoramento das “capacidades psíquicas” do sujeito, que são essenciais para a passagem de um estágio para o outro, como também, a “perspectiva social”.

Esses elementos, constituem fatores essenciais para compreender o nível de desenvolvimento do juízo moral, pois:

[...] O nível de desenvolvimento cognitivo condiciona e delimita não só o estágio de juízo moral, mas também o grau de empatia, ou a capacidade para assumir papéis. A perspectiva social, ou capacidade para assumir o papel de outro, é uma habilidade que se desenvolve gradualmente a partir da idade de seis anos e constitui fator decisivo para a ampliação do juízo moral. (PUIG, 1998, p. 55).

Dessa forma, os estágios de maturação do juízo moral são constituídos por meio de conteúdos cognitivo, formal e universal. É cognitivo, pois os “conflitos morais” que se apresentam são defendidos mediante ao uso da razão. É formal, porque a maturação do juízo moral se dá por meio do raciocínio e não de normas concretas, mas de “princípios gerais” e de “critérios de raciocínio”. É universal, devido ao fato de que os “valores morais básicos” serem observados em diversas culturas (PUIG, 1998, p. 55).

Contudo, podemos notar que o desenvolvimento do juízo moral, de acordo com os estudos de Kohlberg, é um processo contínuo e interdependente, pois os valores advindos do nível pré-convencional se consolidam e adquire novos sentidos no nível convencional e, subsequente, adquirir princípios universalizantes no pós-convencional. E para que haja desenvolvimento desses estágios devem ser levados em conta os aspectos de desenvolvimento do cognitivo e do meio em que o sujeito se insere.

#### **5.4 Epistemologia e psicologia genéticas na educação**

A influência de Piaget e da Psicologia Genética podem ser notadas nas tendências educacionais construtivistas por meio de aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, a atividade mental construtiva do educando está no centro do processo

de construção do conhecimento. O acesso ao conhecimento pressupõe um sujeito que conhece na relação sujeito/mundo que se dá o desenvolvimento do conhecimento e o indivíduo é transformado pelo processo de construção, conforme Petrucci (1997).

Para La Taille (1999), o construtivismo foi notadamente percebido na educação brasileira mediante ao fato de alguns educadores se assumirem construtivistas. Todavia, o autor destaca a importância de esclarecer o termo construtivismo, que em sua concepção é apoiar determinada teoria psicológica, ou seja, adotar certo mecanismo psicológico.

[...] Ser construtivista, portanto, significa aceitar tal teoria. Vale dizer que o construtivista pensa que seja qual for o método de ensino empregado, está havendo construção de conhecimento. [...] Em resumo, ser construtivista não é optar por um homem 'diferente', que constrói seu conhecimento (enquanto outros não o construiriam): é reconhecer que o homem, seja quem for e em que situação for, constrói de fato seu conhecimento. (LA TAILLE, 1999, p. 151-152).

A educação construtivista pressupõe que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem sejam formados por meio das relações com o meio, assim, a aprendizagem se dá de maneira ativa pelo indivíduo e é por meio de sua interação com o mundo que se dá a construção do conhecimento.

Dessa forma, as interações são fundamentais para o desenvolvimento das construções cognitivas individuais e o professor é visto como orientador oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagens significativas, isto é, as práticas pedagógicas devem atender aos interesses construtivistas.

O destaque se volta para a ação do sujeito, ou seja, o modo como o sujeito vai se apresentar diante das intencionalidades de aprendizagem, assim como, levar em conta seu estágio de desenvolvimento diante das situações de aprendizagens desenvolvidas. Outro aspecto é que a construção desse conhecimento deve ser de forma gradual e abranger aspectos da percepção, observação e experimentação obedecendo as especificidades do indivíduo. O processo de construção do conhecimento é constituído de um conjunto de elementos que estão interligados e interdependentes, pois “ensinar é provocar o desequilíbrio da mente do estudante para que ela busque o reequilíbrio, numa reconstrução de novos esquemas, ou seja, que ele aprenda.” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 80).

O conhecimento acerca da teoria construtivista permite desenvolver e adotar práticas de ensino em conformidade ao desenvolvimento do educando diante de

seus estágios de desenvolvimento. Ademais, proporciona o aperfeiçoamento de suas estruturas cognitivas por meio de métodos que estimulam uma aprendizagem significativa, privilegiando o aluno como sujeito do seu conhecimento mediante a interação ativa com o meio.

Entretanto, ressalta-se que:

[...] O construtivismo piagetiano é uma teoria que, embora inspirada pelo desejo de uma sociedade diferente, mostra o que o homem é de fato. Por esta razão, Piaget afirma que, se quisermos formar futuros adultos conformistas, *basta fazer o contrário* do que a teoria construtivista afirma ser o caminho para a conquista da autonomia. E fazer o contrário é simplesmente atrofiar as potencialidades de construção do conhecimento. O aluno não deixará de construir os seus, mas o construirá em menor escala, com menor complexidade, e permanecerá refém de quem ele acredita que 'conhece a verdade'. (LA TAILLE, 1999, p. 155, grifos do autor).

Contudo, uma concepção construtivista, com vistas a “aperfeiçoar” o indivíduo, deve levar em conta os estágios de desenvolvimento moral e compreender o caráter ambíguo da teoria para uma tendência com finalidades heteronômicas ou autônomas.

## **5.5 A construção da personalidade moral e as relações sociais de gênero**

A educação moral é um mecanismo que pode ser adotado para o aperfeiçoamento do sujeito, assim como, transformar as relações sociais em seu meio. A construção do sujeito moral pressupõe o desenvolvimento da autonomia moral, mas para atingir tal estágio é imprescindível adotar uma perspectiva acerca do contexto do sujeito, pois a construção de um sujeito mediante aos valores da moral autônoma requer um processo complexo mediante aspectos cognitivos e sociais.

Ao longo do tempo, podemos observar que as relações sociais de gênero foram construídas em torno das diferenças entre homens e mulheres e que essas relações são imbricadas de preconceitos, estereótipos, violências, desigualdades, que se manifestam nas instituições sociais. Dessa forma, ter uma perspectiva da educação moral com a finalidade de construir sujeitos morais, com a finalidade de transformar as relações de gênero é buscar valores que condizem com os valores universalmente desejáveis, com vistas ao desenvolvimento de seres humanos mais tolerantes, solidários, cooperativos, éticos e com senso de justiça.

Todas essas expectativas requerem a busca de mecanismos para sua execução, o que pode ser possível, por meio da educação, que constitui instrumento primordial para o desenvolvimento do indivíduo.

A educação, como vemos, é a base e a preparação para a vida, para se alcançar a autonomia com base numa formação sólida. Por isso, a educação traz consigo a formação integral da pessoa. Se a vida evolui, necessariamente deve-se rever a educação, uma vez que existe uma estreita e mútua relação entre educação e vida, em suas dimensões pessoal, familiar e social. Diante dessa situação impõe-se uma orientação do ensino que fomente a saudável busca de hábitos intelectuais, a iniciativa pessoal e amadurecimento intelectual e pessoal; enfim, que o estudo converta-se em verdadeira formação pessoal. (IZQUIERDO MORENO, 2005, p. 41-42).

Para Izquierdo Moreno (2005, p. 111), atualmente a educação e valores está em evidência, pois os valores constituem a problemática sobre “aos fins da ação educativa”, devido o lugar de destaque que ocupam na formação do indivíduo e “desenvolvimento da personalidade humana”. A questão que se coloca é acerca de que valores devemos educar e o modelo de ser humano que se desejamos formar, porque mediante aos valores que se pretende desenvolver resultará na formação de personalidades distintas.

A educação e valores no contexto atual, de acordo com Goergen (2007), consiste em uma abordagem necessária diante das transformações na sociedade. Perante o debate moral que emergem nas instituições sociais a questão que se coloca é acerca do homem na contemporaneidade, sobre o seu dever. Desse modo, os fundamentos para o dever do homem no tempo e no espaço assumirão diversas concepções; no entanto, no contexto atual ecoa um dever para as necessidades do contexto mediante as circunstâncias que se apresentam.

Esta resposta se relaciona à natureza da sociedade contemporânea que se encontra em rápidas transformações; uma sociedade em que tudo o que é estabelecido logo se desfaz; uma sociedade em que tudo se centra nos interesses do indivíduo; uma sociedade em que o privado se sobrepõe ao público; uma sociedade em que as possibilidades de influência e manipulação da natureza, do ser humano e da vida assumem dimensões assustadoras. (GOERGEN, 2007, p. 744).

Conforme Goergen (2007, p. 744), esse contexto atinge o “discurso moral” atualmente e leva em conta outros aspectos da nossa sociedade como a falta de “parâmetros de comportamento”, a aversão dos jovens a qualquer “tipo de autoridade” e os desafios que se impõem às pessoas que buscam o “bem comum”,

a “justiça social” diante da “barbárie” que se manifesta na sociedade. No entanto, considera que a busca por uma sociedade justa e livre se dá mediante a educação.

Diante disso, os sistemas educacionais devem atender as demandas com um olhar para uma educação que agrega valores por meio de propostas básicas, para que possam ser um instrumento efetivo de mudança pedagógica e social; além de abranger os aspectos sobre o aporte teórico de reflexão filosófica sobre a libertação. (IZQUIERDO MORENO, 2005).

É primordial refletirmos, dessa maneira, sobre a importância que a escola pode ter nesse processo, devendo acompanhar tais ideais educativos. Uma escola com a finalidade de formar cidadãos justos e solidários deve ter consciência dos mecanismos que pode adotar para desenvolver tais princípios. Trabalhar com valores requer refletir que esses constituem aspectos culturais, morais, afetivos, social e espiritual presentes nas instituições sociais e contribuem para a formação da personalidade humana.

Goergen (2007, p. 740) destaca o sentido da formação moral na educação formal, pois em sua concepção a escola é a responsável pela formação moral de seus alunos na perspectiva de um

[...] enquadramento ou disciplinarização moral e, de outro, contra a idéia [sic] de que a educação formal deve limitar-se à tarefa técnica de transmissora de conhecimento. Ao contrário desses dois mandamentos, freqüentemente defendidos, desejo argumentar a favor de uma educação moral do sujeito que implique, ao mesmo tempo, a tematização crítica do *ethos* que, com seus conceitos, tradições e costumes, representa o espaço que legitima a atuação moral desse sujeito/cidadão.

É importante destacar as relações sociais com vistas à qualidade dessas interações. Educar para convivência adquire sentido fundamental, isso significa adotar atitudes que podem contribuir para uma convivência mais harmoniosa visando atender aos interesses humanos. Desse modo, a escola assume papel importante na construção de valores, uma educação voltada para saber viver com as diferenças, pois agrega em seu ambiente uma sociedade heterogênea que se manifesta pela diversidade étnico-racial, cultural, gênero, social, econômica etc.

A educação deve proporcionar ao indivíduo o autoconhecimento, aumentar a capacidade de ampliar o conhecimento diante de novas realidades e mudar seu comportamento, reconhecer e respeitar as particularidades dos outros, desenvolver uma postura empática. Dessa maneira, uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência moral é fundamenta pela perspectiva que:

A consciência moral deve ser o eixo central do comportamento da pessoa, seu caminho, seu guia e o impulso motivador de fazer o bem. A tarefa de formar a consciência moral deve durar a vida toda, uma vez que sempre é possível aprimorar a delicadeza e o trato com os demais e que cada vez mais devemos refletir sobre o que podemos dar aos outros. A consciência nos levará à perfeição pessoal e à solidariedade com os demais. Quando a consciência falha, a desorientação toma conta da vida pessoal e social e afeta seu bom andamento. (IZQUIERDO MORENO, 2005, p. 194).

Diante do exposto, esse quadro torna possível o desenvolvimento de uma personalidade moral, a qual se evidencia pela perspectiva da autonomia moral, condição indispensável para o exercício de relações pautadas no respeito, na cooperação, na reciprocidade. Pois, a autonomia moral, que envolve a autorregulação, é um processo construído ao longo do tempo e do espaço mediante as relações que se estabelecem com o sujeito e o meio em vive com o seu engajamento nas ações elaboradas de forma democrática, com uma conduta ética perante a sociedade, uma construção de dentro para fora, que demanda uma reflexão crítica e consciente dos valores e regras construídos pelo indivíduo em suas relações.

Tal perspectiva pode ser desenvolvida por meio do trabalho com a educação moral que se apresenta:

[...] como um dos aspectos da educação integral, que abrange a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística [...]. A educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana. (GOERGEN, 2005, p. 24).

Dessa forma, concernente às relações de gênero, cabe destacar que personalidades deveríamos formar para reconstruir essas relações na sociedade contemporânea. Assim, encontramos seus fundamentos nos estudos de Puig (1998), que trouxe para o campo da moral a perspectiva da construção da personalidade moral e se apresenta como uma das propostas mais viáveis no campo da educação moral contemporânea.

Essa perspectiva aponta para uma análise do sujeito, que constitui uma identidade nos moldes de sua interação com o seu entorno por meio de suas representações, isto é, ter uma identidade significa ter um conjunto de elementos que se constituem em representações do próprio sujeito. Desse modo, articular a personalidade à moralidade nos leva a um campo de significados muito mais amplo e complexo, pois construir a personalidade significa que o sujeito está em

constantes trocas culturais, sociais, ideológicas, simbólicas, entre outras que estão em permanente interação podendo (re)constituir o sujeito em um processo contínuo.

Por isso, a perspectiva da construção da personalidade moral pode ser possível para a transformação das relações de gênero, pois à medida em que o sujeito traz consigo uma bagagem ideológica de valores de gênero, essa pode adquirir novos significados com uma educação voltada para a construção da personalidade moral e constituir um novo sujeito, pautado nos valores da autonomia moral.

Nesse contexto, a educação moral é apresentada como meio de construção da personalidade moral, pois constitui elemento essencial para o processo de construção do sujeito; isso significa que a educação moral é percebida em uma perspectiva de dar forma moral à própria identidade do sujeito por meio de sua ação e reflexão no meio em que vive. Portanto, constituído de diversos elementos socioculturais que contribuem para a formação da personalidade moral do sujeito. Isto é, um processo de construção pessoal, mas que se constitui no meio social e cultural (PUIG, 1998).

A educação moral envolve a formação de uma personalidade consciente, livre e responsável, capaz de enfrentar a indeterminação humana e capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, objetivando assegurar a criação de formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres. [...] Não se trata simplesmente de decidir como se quer viver no seio da comunidade, mas de decidir uma boa maneira de viver a própria vida no seio de uma coletividade. (PUIG, 1998, p. 27).

A educação moral é vista como construção dialógica da personalidade moral, pois a educação tem como princípio todo um processo de construção, não dado e acabado, mas que é constituído mediante a vivência do sujeito e o meio.

Segundo Puig (1998), a construção da personalidade moral deve levar em conta os seguintes elementos:

- 1) o processo de adaptação que se evidencia com a socialização do sujeito num determinado contexto e a sua adaptação a esse contexto;
- 2) a transmissão de um conjunto de elementos culturais e de valor que constituem bases normativas desejáveis;
- 3) a formação do juízo moral mediante a constituição de uma consciência moral autônoma;
- 4) a representação do sujeito mediante a cristalização de valores construídos e desenvolvidos em seu contexto.

Dessa forma, a construção da personalidade moral só se constituirá com ao contexto sociocultural em que vive e diante dos problemas sociomoraes que o sujeito consegue perceber. Ou seja, a partir da experiência do sujeito através de situação de problemas morais por meio da forma como ele consegue lidar com esses problemas, o que exige uma consciência moral autônoma.

Portanto, a evolução do sujeito em aspectos de uma consciência moral autônoma deve levar em consideração as experiências proporcionadas pelo meio que para Puig (1998, p. 162):

Quando dizemos que a educação moral é um processo de construção que se inicia com os problemas que o meio coloca, estamos afirmando que cada indivíduo vive um conjunto de 'experiências de problematização moral' que obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade. Esta atuação ajudará a aprimorar as capacidades morais do sujeito, a dotá-lo de certos guias de valor de caráter cultural, a formar um modo de ser pessoal que permitirá superar os problemas morais enfrentados e a melhorar sua relação com o meio.

A possibilidade de construir a personalidade moral mediante aos problemas que decorrem do cotidiano, das experiências de vida dos sujeitos constitui fator fundamental em uma perspectiva das relações de gênero, pois diante dos problemas que se apresentam na sociedade, diante da problemática das relações de gênero que geram desigualdade, preconceito, estereótipos, violências, entre tantos outros aspectos, podemos vislumbrar a possibilidade da percepção dos sujeitos diante dessas práticas manifestadas no cotidiano por meio da problematização e levá-los a perceber a importância de ter uma consciência sobre a adoção de valores desejáveis nessas relações e desenvolver valores e atitudes que contemplam a personalidade moral.

Desse modo, o contexto consistir-se-á em um amplo campo de possibilidades de desenvolvimento da personalidade moral, mediante as experiências que podem ser proporcionadas nos espaços que constituem a sociedade por meio das práticas reflexivas e das ações morais que podem ser constituídas, assim, permitindo encontrar mecanismos de superação aos problemas morais detectados.

No contexto atual, em que as pessoas vivenciam uma "crise de valores" (ou "valores em crise"), não podemos ignorar os valores recorrentes que perpassam as relações interpessoais como o respeito, a ética, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a tolerância entre outros que são indispensáveis à convivência

humana. Por isso, o desenvolvimento da educação moral, em especial, o desenvolvimento da personalidade moral se faz necessário, uma perspectiva que pode se tornar possível, pois aborda a questão da identidade, consiste em um olhar muito mais amplo acerca das relações sociais, pois são constituídas mediante as diferentes identidades e, conseqüentemente, por valores diversos.

Souza e Araujo (2012) consideram a perspectiva da construção da personalidade moral como uma possibilidade para o trabalho com os temas de diversidade de gênero e sexual na escola, diante da perspectiva da construção do sujeito moral aproximar-se dos problemas cotidianos; e pode ser um caminho para construção do sujeito moral e ser um eixo de articulação do tema diversidade na escola, viabilizando a problematização das diferenças hierarquizadas, promovendo a percepção e a consciência dos diferentes sujeitos e identidades respeitando-as sem restringir os direitos dos outros.

A temática diversidade de gênero e sexual pode ser justificada em uma perspectiva na qual a educação moral abranja a diversidade, que pode ser entendida pela pluralidade social, cognitiva, afetiva e cultural, que se manifesta no ambiente escolar e perpassa as relações entre os envolvidos. Nessa ótica, Souza e Araujo (2012), não deixam de apontar a construção da identidade que é constituída por uma série de elementos que pode se relacionar com as mudanças sociais, permitindo um contato dinâmico ou excludente diante de seu contexto.

Dessa maneira, cabe ressaltar que ao adotar uma perspectiva de educação moral é importante levar em conta o contexto em que o educando está inserido, partindo de dilemas e conflitos que fazem parte da sua realidade, como os temas e conflitos sobre as relações de gênero sob a ótica de valores universalmente desejáveis. A partir das experiências concretas vivenciadas, é possível a problematização das representações sociais colocando em pauta as ideias e o modo de agir perante a diferença e, assim, desenvolver novas maneiras de pensar, sentir e agir, assim como, as demandas diante dos valores desejáveis.

Conforme Souza e Araujo (2012, p. 5):

A educação moral e ética pode viabilizar os espaços de problematização sobre a diversidade (de ideias, valores, cultura, linguagem, afetos, etc.) com a finalidade de negociar significados e sentidos na direção de princípios comuns para as relações sociais, extrapolando a vida escolar. Pode auxiliar na superação da reprodução das relações sociais ao considerar as diferenças para problematizar as condições concretas de vida das pessoas.

A educação moral pode ser um importante instrumento na formação de indivíduos morais, pois possibilita a percepção e a conscientização do outro e das relações sociais e, assim, por meio do respeito aos direitos e deveres do indivíduo, contribuir para uma sociedade democrática. Assim,

[...] pode-se dizer que sua influência educativa deve contribuir para um sujeito consciente e autônomo, capaz de decidir que atitudes tomar que, na busca da felicidade, preservem tanto interesses individuais quanto sociais. (GOERGEN, 2005, p. 25).

Contudo, perante o dilema atual acerca dos valores que devem ser considerados para a formação do indivíduo e, conseqüentemente, o tipo de personalidade que almejamos construir, não podemos deixar de levar em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade. Devemos observar os valores pretendidos para a realização da consciência moral e racional, ou seja, os valores desejados em busca da construção do sujeito moral autônomo devem ser desenvolvidos de forma consciente em situações que emergem do seu contexto. Um sujeito moral consiste em um agente moral que se evidencia pelas suas representações morais. Assim, o sujeito moral deve ser consciente e crítico diante do contexto e saber julgar as normas, os valores, com uma perspectiva de senso de justiça e ética.

Em síntese, a escola pode ser uma grande possibilidade de desenvolvimento dos valores morais almejados para o aprimoramento de indivíduos morais na sociedade em referência às relações sociais de gênero. A escola é um ambiente em que entram em contato diversas identidades que trazem consigo valores arraigados e que podem se desenvolver em uma dinâmica a reproduzir uma moral heteronômica e/ou valores que priorizem a desigualdade, a diferença e a discriminação referente ao gênero e que se fundamentam nos meios de relações sociais.

Os profissionais da educação têm um papel fundamental diante do desenvolvimento moral, pois compete a eles perceber as relações que perpassam o contexto escolar sobre os problemas sociomorais e buscar o desenvolvimento de valores universalmente desejáveis. Por meio de um processo dialógico, crítico e reflexivo, diante das experiências vivenciadas, permitindo ao sujeito a formação de uma moral autônoma. Um processo que demanda tempo e deve ser reforçado ao longo da vivência do sujeito e sua relação com o meio em uma dinâmica que exige

constantemente repensar as relações sociais construídas no tempo e os valores que as norteiam em cada contexto histórico. O sujeito e a sociedade constituem elementos interdependentes de um processo dinâmico e contínuo e refletir sobre a construção do sujeito autônomo, requer um olhar para a formação do indivíduo em seu contexto sociocultural.

## **5.6 Síntese analítica**

A abordagem da educação moral deve considerar os paradigmas dessa área, que envolve em seus domínios componentes divergentes conforme os objetivos. É mister conhecer as diversas perspectivas que são abrangidas pela educação moral como a possibilidade de aprimoramento do indivíduo como a socialização, a clarificação de valores, o desenvolvimento do juízo moral e a construção de hábitos virtuosos. Dessa forma, é possível identificar e definir as ações para atingir os objetivos, o que envolve conhecimento do processo de construção da inteligência do sujeito.

Discutir educação moral na concepção cognitivo-evolutiva requer compreender seus fundamentos teórico-epistemológicos, como os formulados por Piaget em seus estudos sobre a Psicologia e Epistemologia genéticas. Nestes, o pesquisador investigou o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo por meio de uma perspectiva interacionista de que o conhecimento se constrói num processo de interação entre indivíduo e objeto de conhecimento nas relações sociais que se constituem.

Diante dos estudos de Piaget, observa-se que o conhecimento é decorrente de um processo complexo e envolve diferentes etapas que necessitam de uma estruturação para alcançar um significado, num sistema de relações que dão sentido ao objeto de conhecimento. Um conjunto de ações evidenciadas pela sequência de estruturações interdependentes que se elevam a estruturas superiores cada vez mais complexas por meio de um processo de organização, adaptação (assimilação e acomodação) e equilíbrio.

A construção do conhecimento do indivíduo tem ligação com a qualidade das interações que ele estabelece com o meio, essencial para o desenvolvimento

sócio afetivo e colaboram com a construção e o aperfeiçoamento do cognitivo e da vida afetiva.

É nesse processo que o desenvolvimento da afetividade contribui para a construção da moralidade. O desenvolvimento moral do indivíduo ocorre com as trocas interpessoais que tem início numa relação unilateral e pode, nos estágios subsequentes, mediante as interações com os pares, assumir um caráter mútuo.

O desenvolvimento da moralidade implica construir valores; motivações afetivas introduzidas em regras, princípios, juízos e ações que perpassam pelas interações do indivíduo no cotidiano na sociedade e refletem na personalidade dos indivíduos. Os valores têm função importante na formação do indivíduo e construí-los constitui relevância na prática educativa.

As relações interpessoais baseadas no desenvolvimento de valores morais vão refletir no aprimoramento social, moral, cognitivo e na personalidade do indivíduo, ou seja, a construção da personalidade moral.

A educação construtivista é um importante mecanismo para o desenvolvimento da moral autônoma, pois implica que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem seja formado por meio das relações com o ambiente. Além de permitir ampliar e adotar práticas pedagógicas em conformidade ao desenvolvimento do educando diante de seus estágios de desenvolvimento.

A construção da personalidade moral na perspectiva das relações de gênero encontra um aporte fundamental no desenvolvimento da educação moral. Um mecanismo que pode ser reconhecido por aperfeiçoar os indivíduos e dar significados diferentes para os valores de gênero construídos historicamente que se manifestam nas relações interpessoais.

As relações sociais de gênero são decorrentes de um longo processo sociocultural e perpassam por um conjunto de valores, normas, crenças, ideologias, padrões e regras, que se manifestam constantemente no cotidiano por meio da desigualdade, do preconceito, da discriminação, da violência, dos estereótipos etc. No contexto brasileiro, se analisarmos a história da constituição da sociedade, podemos perceber que as relações sociais de gênero foram construídas em torno da diferença, pois predominou no país a ideologia patriarcal, que serviu de base para determinar os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

A educação moral pode ser um caminho para construção do sujeito moral e ser um eixo de articulação do tema diversidade na escola, viabilizando a problematização das diferenças hierarquizadas, promovendo a percepção e a consciência dos diferentes sujeitos e identidades respeitando-as sem restringir os direitos dos outros. O espaço escolar é propício para a construção de valores através de uma educação que contemple conviver com as diferenças, diante da heterogeneidade que se manifesta pela diversidade étnico-racial, cultural, gênero, social, econômica etc. Educar, na concepção da educação moral, para o desenvolvimento do indivíduo moral significa prepará-lo para a convivência por meio de atitudes que condizem com uma convivência mais harmoniosa e que atende aos valores humanos universalmente desejáveis.

Com a educação moral, se torna possível a construção da personalidade moral e a reconstrução das relações sociais, pois possibilita a percepção e a conscientização do outro e das relações sociais. A formação do indivíduo moral contribuiria para transformar as relações sociais, principalmente, no que tange as relações sociais de gênero.

Assim, refletir as relações de gênero na formação do(a) professor(a) de História e destacar a importância da educação moral como possibilidade de construção da personalidade moral, é de suma importância. Essa reflexão possibilita-nos perceber como as relações de gênero são construídas na área da educação e formação do(a) professor(a) e, conseqüentemente, no âmbito escolar, na sala de aula, no currículo, no processo de ensino e de aprendizagem, isto é, verificar os mecanismos que contribuem para a naturalização de hábitos, valores, concepções, comportamentos nas relações de gênero na educação.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados e as discussões dos dados.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção visa apresentar os resultados obtidos e discuti-los com base nos objetivos de investigar se o curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior Privada possibilita a formação do(a) professor(a) com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a educação moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero.

A abordagem desenvolvida, a partir do *corpus* constituído por meio de entrevistas com os participantes, concentrou-se na análise das concepções dos graduandos em História acerca das relações de gênero na sua formação, no contexto histórico, social e cultural e a educação moral. Os Planos de Ensino (PE) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foram analisados para fundamentar os objetivos desta pesquisa e confrontar as perspectivas dos participantes, visando obter dados mais consistentes.

Diante do *corpus* composto, foi possível elaborar categorias e subcategorias por meio da análise das concepções dos(as) participantes, conforme as finalidades da pesquisa, permitindo uma discussão e reflexão abrangente sobre o tema gênero e educação moral.

Esta seção contemplará a apresentação das categorias e subcategorias desenvolvidas e a discussão segundo a análise dos dados.

### 6.1 Apresentação das categorias e subcategorias

As categorias de análise foram obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) realizadas com os(as) graduandos(as) do curso de Licenciatura em História e análise do PPC e PE. As categorias e subcategorias foram produzidas a partir do método dedutivo<sup>22</sup>. No entanto, durante as entrevistas surgiram categorias e subcategorias emergentes, que agregaram mais elementos de análise para a pesquisa.

---

<sup>22</sup> A ATD possibilita construir categorias por meio de diferentes métodos como o dedutivo que requer estabelecer categorias antes mesmo de examinar o *corpus*, ou seja, são inferidas mediante as teorias que servem de embasamento para a pesquisa. Os métodos dedutivo e indutivo, também podem ser combinados num processo de análise, a partir de categorias determinadas a priori fundamentadas em teorias selecionadas previamente, o que possibilita atingir mudanças na conjuntura inicial de categorias, por meio da análise do *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Quadro 2 - Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategorias
1 Concepção de Gênero (Parte II)	1.1 Concepção de homem e masculino (Q.1; Q.3)
	1.2 Concepção de mulher e feminino (Q.2; Q.4)
2 Relações de Gênero (Parte II)	2.1 Percepção das relações de gênero (Q.5)
	2.2 Papéis de homens e mulheres (Q.6)
3 Gênero (Parte II)	3.1 Concepção de Gênero (Q.7)
	3.2 Ideologia de gênero (Q.8)
4 Gênero e Formação (Parte III)	4.1 Percepção de gênero no curso de História (Q.1)
	4.2 Concepção acerca da preparação teórica e metodológica no curso de História para a abordagem de gênero (Q.2)
	4.3 Conhecimento sobre “ideologia de gênero” na escola, currículo e/ou BNCC (Q.3)
	4.4 Abordagem de gênero nas aulas de História (Q.4)
	4.5 Percepção das relações de gênero na História (Q.5)
5 Educação Moral e Relações de Gênero (Parte IV)	5.1 Concepção de Educação Moral (Q.1; Q.2)
	5.2 Abordagem da Educação Moral no curso de História (Q.3)
	5.3 A Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero (Q.4)
6 Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino	6.1 Aspectos gerais do PPC
	6.2 Perspectivas e possibilidades de abordagem de gênero e educação moral no PE

Fonte: A autora (2019).

A categoria “Concepção de Gênero” – e suas subcategorias – contemplou as concepções acerca do que é “ser homem”, o que é “ser mulher”, o que é “considerado masculino” e o que é “considerado feminino”.

A categoria “Relações de Gênero”, e suas subcategorias, a priori, seria contemplada na categoria “Concepção de Gênero”, entretanto, diante da diversidade de concepções dos(as) participantes sobre as relações de gênero, observou-se que seria relevante desmembrá-la em outra categoria.

A categoria “Gênero”, e suas subcategorias, abrange questões sobre as diversas interpretações de gênero e a repercussão da “ideologia de gênero” atualmente.

Na categoria “Gênero e Formação”, e suas subcategorias, estão as concepções dos(as) participantes sobre a abordagem de gênero no curso de Licenciatura em História; abrange a perspectiva de preparo para a abordagem das questões de gênero, a questão da “ideologia de gênero” na escola e no currículo, a relevância da abordagem de gênero nas aulas de História e a percepção das relações de gênero na História.

A categoria “Educação Moral e Relações de Gênero” – e suas subcategorias – contempla questões acerca do conhecimento dos(as) participantes sobre a educação moral, assim como suas impressões; se os(as) participantes já tiveram contato com a educação moral na formação acadêmica e se o trabalho com a educação moral pode ser uma possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero e desconstruir o binarismo de gênero.

Referente à categoria “Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino” e respectivas subcategorias se discute em que medida o curso de Licenciatura em História contribui para a formação do(a) professor(a) em relação aos aspectos de abordagem de gênero e educação moral a partir dos aspectos gerais do PPC e perspectivas de gênero observadas no PE.

## **6.2 Discussão das categorias e subcategorias**

### **6.2.1 Concepção de gênero**

A abordagem desta categoria apresentará as concepções dos(as) participantes por meio da entrevista semiestruturada e tem como propósito discutir

as percepções acerca do que é “ser homem”, o que é “ser mulher”, o que é “considerado masculino” e o que é “considerado feminino”.

Tabela 1 - Subcategoria 1 - Concepção de homem e masculino

<b>Na sua concepção, o que é ser homem? O que é considerado masculino? (Q.1; Q.3)</b>	<b>Frequência*</b>
Ter características biológicas masculinas	9
Nada pode ser considerado especificamente masculino	5
Identidade de gênero masculina	4
Modelo patriarcal	4
Provedor do lar	3
Ter físico forte (características físicas)	3
Atribuições da área pública	2
Alguns tipos de trabalhos – necessidade de força física	2
Figura paterna (protecionismo)	2
Ser forte emocionalmente (aspectos psicológicos)	1
Características relacionadas ao homem (cor azul)	1
Violência (aspectos físicos e emocionais)	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Ao se discutir sobre o que é “ser homem” ou o que é “ser mulher”, a princípio, parece que a resposta pode ser óbvia. No entanto, pensar sobre esses aspectos constitui um exercício de reflexão crítica diante do conjunto de elementos em relação ao homem e a mulher, exigindo um olhar para além das características biológicas, mas também, abrangendo aspectos sociais, culturais, ideológicos, econômicos, históricos entre outros, que constituem as relações entre os sexos.

Dessa forma, ao abordarmos questões envolvendo as relações sociais construídas historicamente, que tem como foco as relações entre homens e mulheres, estamos diante de uma perspectiva de gênero.

Conforme Pinsky (2018a), a categoria gênero abrange a construção social acerca da diferença sexual; assim, a partir do momento que assumimos a abordagem de gênero voltamos nosso olhar para o modo que as sociedades

percebem o homem e a mulher, assim como, os valores ideológicos construídos historicamente.

Diante das concepções dos(as) participantes observamos uma série de elementos que podem contribuir para uma análise de gênero.

Como podemos notar, em relação ao que é “ser homem” e o que é considerado “masculino”, grande parte (nove respostas, 24,32%), relacionou aos aspectos biológicos e às características masculinas. Outro aspecto relevante foi em relação à identidade de gênero (quatro respostas, 10,81%), que para ser homem basta assumir-se com o gênero masculino, assim como, aqueles que consideram que não existe nada que possa ser especificamente masculino (cinco respostas, 13,51%). Vejamos o que o Participante 2 disse sobre o que é ser homem.

É uma pergunta bem interessante, bem complexa também pra gente esclarecer, porque se a gente partir de vista biologicamente falando, vai ser definido de acordo com o órgão genital da pessoa. Se nascer com pênis será homem, senão não. Mas, se você me perguntar no âmbito mais social e psicológico, aí a gente já abre uma discussão muito mais ampla, porque como social a gente vai ver que o ser homem é muito mais fluído. A pessoa pode se identificar homem não necessariamente sendo biologicamente um homem. Então, quando você fala: o que você pode entender por homem? Creio eu que seria nas atitudes e no próprio reconhecimento do ser, no seu próprio reconhecer [...] seja pela visão de vida ou pela forma de seu reconhecimento mesmo, creio eu. (P2).

Nota-se que, conforme destaca o participante, ser homem implica levar em consideração os aspectos biológicos e a identidade de gênero. O gênero masculino perpassa pela identidade que o indivíduo se identifica, ou seja, não se limita aos aspectos biológicos, mas envolve a autopercepção e o modo como o indivíduo se expressa na sociedade.

A diversidade sexual é entendida como as formas de vivência e expressão da sexualidade, que é composta por três elementos: sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero<sup>23</sup> (SÃO PAULO, 2014).

Concernente aos demais resultados, podemos perceber que são aspectos que remetem a construção de valores e ideais de masculinidade como símbolos,

---

<sup>23</sup> O sexo biológico está relacionado às características cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e especificidades fisiológicas que distinguem o sexo feminino e o sexo masculino. Em relação a orientação sexual implica a atração afetiva e/ou sexual que um indivíduo demonstra em relação ao outro, para quem se direciona, involuntariamente, o seu desejo. Concernente a identidade de gênero é a compreensão íntima que um indivíduo tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico. “A identidade traduz o entendimento que a pessoa tem sobre ela mesma, como ela se descreve e deseja ser reconhecida.” (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

modelos e normas sociais, que se manifestam na sociedade e fazem parte das representações masculinas.

Ser homem, na minha concepção, assim, o que eu aprendi é a parte masculina da casa, é o que é o pai, é a pessoa forte. Para a sociedade, assim, é aquela pessoa que vai ser o protetor da mulher [...] que sem ele a família não existe. Então, assim, eu aprendi que ser homem é isso, com meus pais, com a minha família foi isso. (P1).

O que é observável durante a História é que há uma frequência durante a história, dos períodos históricos que alguns objetos vão ser mais utilizados por homens [...] e até papéis sociais, [...] funções envolvendo guerra, funções envolvendo gestão política, geralmente foram passadas de encargo para os homens. [...] (P4).

A violência [...] no sentido que o, acho que o homem tem o empoderamento físico maior, então, o homem, ele se enerva com mais facilidade, ele briga com mais facilidade, ele parte pra violência com facilidade. [...] (P7).

Concepções como as apresentadas acima representaram uma porcentagem significativa, conforme constam as percepções dos participantes: o ideal de homem nos modelos patriarcais (quatro respostas, 10,81%); o homem como provedor do lar, (três respostas, 8,11%); o homem relacionado a um físico forte (três respostas, 8,11%); o homem associado a área pública (duas respostas, 5,41%); o homem executar trabalhos específicos por ser um sexo forte (duas respostas, 5,41%); o homem ser relacionado a figura paterna (duas respostas, 5,41%); o homem é forte emocionalmente (uma resposta, 2,7%); características relacionadas aos homens como a cor azul (uma resposta, 2,7%); e a violência (uma resposta, 2,7%).

Contudo, cabe assinalar que, de acordo com Sardenberg (2011), os valores de ordem patriarcal devem ser observados na sociedade brasileira, pois a presença predominante masculina implica nas relações de poder de gênero, que são evidenciadas nos diversos espaços que constituem a sociedade como no mercado de trabalho, na política, nas relações familiares, nas relações interpessoais e, assim, o ideário em torno dos aspectos masculinos se perpetuam nas tradições.

Podemos notar que existe uma problemática em torno das desigualdades de gênero, por isso, é fundamental evidenciá-las e propor perspectivas que visam desconstruir as desigualdades nas relações sociais de gênero na atualidade. Ainda podemos observar no nosso contexto que muitos dos valores construídos sobre o homem, com base no modelo tradicional, continuam sendo reproduzidos como, por exemplo, o papel de provedor, chefe de família, força física, funções públicas como a política, entre outros, que perpassam pelas relações de gênero. Assim, uma

perspectiva de gênero para as relações entre homens e mulheres deve levar em conta os diversos aspectos que constituem essas relações.

Assim como as ideias orientam a vida das pessoas, as experiências e as condições materiais de existência, por sua vez, influem na constituição do pensamento – as pessoas passam a agir de acordo com os significados construídos. As concepções de gênero tanto são produto das relações sociais quanto produzem e atuam na construção destas relações, determinando experiências, influenciando nas condutas e práticas e estruturando expectativas. Um ‘olhar de gênero’ não só procura o que há de cultural nas percepções das diferenças sexuais como também a influência das ideias criadas a partir destas percepções na constituição das relações sociais em geral. (PINSKY, 2018a, p. 34).

Ao percebermos que as relações de gênero foram construídas ao longo da história, notamos que elas podem ser observadas em todos os espaços que formam a sociedade e se constituem em um conjunto de elementos ideológicos que, em grande parte, acaba por subjugar o sexo feminino em relação ao masculino em aspectos intelectuais, físicos, biológicos, entre outros que resultam nas relações de poder.

Tabela 2 - Subcategoria 2 - Concepção de mulher e feminino

<b>Na sua concepção, o que é ser mulher? O que é considerado feminino? (Q.2; Q.4)</b>	<b>Frequência*</b>
Ter características biológicas femininas	8
Nada pode ser específico feminino (sem rotular)	6
Ser delicada, meiga, carinhosa, acolhedora, paciente e amiga	4
Identidade de gênero feminina	3
Maternidade	3
Objetos femininos (boneca; cor rosa)	3
Atribuições específicas	2
Ser frágil fisicamente	2
Ser forte emocionalmente (aspectos psicológicos)	2
Ter diversas atribuições	1
Subjugar-se a tutela de um homem	1
<b>Total</b>	<b>35</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Embora no mundo contemporâneo exista um grande movimento em busca de garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres e tenhamos avançado nessa direção, ainda não foi possível apagar as diferenças relativas entre os sexos, o que pode ser percebido a partir das concepções dos(as) participantes. No que refere às relações de gênero, os valores tradicionais colocam as mulheres e os homens em uma situação hierárquica, pois, as diferenças sexuais constituem fator principal para as relações de poder entre os sexos.

Desse modo, diante das respostas dos participantes nesta subcategoria notamos uma variação sobre a concepção de mulher e de feminino, que representam as diferenças biológicas, ideológicas, culturais, sociais etc., que fazem parte do universo feminino.

As concepções predominantes que se referem ao que é ser mulher foram relacionadas as características biológicas femininas (oito respostas, 22,86%) e a maternidade (três respostas, 8,57%).

Ser mulher também parte da questão biológica, o órgão genital [...]. (P6).

Eu acho [...] o ato de engravidar, que é especialmente de uma mulher [...]. (P3).

Mulher é ser mais afeminada, desde criança você tem aquela função mais materna, mais acolhedora, você ser mais carinhosa e você transmitir mais aquele carinho, ter mais paciência, pelo menos eu entendo por isso, a feminilidade. (P8).

No entanto, a mulher não é apenas definida pelas suas características biológicas; verifica-se também concepções sobre a identidade de gênero feminina (três respostas, 8,57%) e o que pode ser considerado feminino (seis respostas, 17,14%).

[...] Eu vejo que, também, é uma coisa que parte muito da pessoa. Ela pode ter nascido mulher só que ela pode avir ser homem futuramente se considerar um homem. [...] Então, parte muito da pessoa. Nenhuma coisa [...] que é especialmente de uma mulher, eu vejo as relações objeto, profissão, essas coisas eu vejo que é pautado pra ambos. Não vejo diferença nenhuma de cor, profissão, nada. (P3).

A concepção do participante perpassa pelas questões de gênero que se relaciona a construção social do indivíduo. Desse modo, é importante percebermos que a sexualidade implica fatores biológicos, psicológicos e sociais, entretanto, cabe ressaltar que as discussões que abrangem a identidade de gênero são polêmicas e

não há consensos, em muitos casos, é considerada como patologia<sup>24</sup>, o que pode ser observado em estudos que abordam sobre o tema.

Outros apontamentos foram as características atribuídas às mulheres como ser delicada, meiga, carinhosa, acolhedora, paciente, amiga (quatro respostas 11,43%); símbolos femininos como a boneca e cor rosa (três respostas, 8,57%); ser frágil fisicamente (duas respostas, 5,71%); ser forte emocionalmente – aspectos psicológicos (duas respostas, 5,71%); ter diversas atribuições (uma resposta, 2,86%); e atribuições específicas (duas respostas, 5,71%).

A mulher também é aquela presença forte, que embora pareça frágil, [...] a mulher é mais forte que o homem, porque assim, [...] mais emocionalmente, para cuidar da família, para trabalhar, a mulher consegue [...] ao mesmo tempo é delicada, é meiga, sabe ser amiga, sabe ter essa sutileza de entender o outro. [...] (P1).

[...] feminino pra mim é totalmente ao contrário de fraqueza, seria algo mais forte, porque a minha mãe praticamente me criou sozinha. Então, seria algo mais forte do que o masculino, porque meu pai fugiu, então, pra mim seria isso, seria o retrato de uma mulher forte que tem de lutar contra as dificuldades que encontra no dia a dia e tal, pra poder se igualar ou tentar se igualar a uma pessoa masculina, ao que o masculino não precisa tanto se esforçar. (P5).

[...] a boneca que a gente divulga como feminino, porque realmente parte dessa questão masculina do machismo de que a menina tem que brincar com boneca, mas nada mais é de que uma forma de já ir treinando no futuramente ser mãe. (P2).

[...] é uma coisa mais maternal, do tipo, você se sente mais confortável conversando com uma mulher, se sente mais acolhido [...] talvez, seja um pouco ainda da nossa herança com relação às nossas mães, porque a gente tem uma segurança maior com a mãe, a gente fica no colo da mãe, a gente é amamentado pela mãe, então, talvez, a mulher traga um pouco desse sentimento materno, de eu posso confiar, eu posso me abrir, eu posso esperar coisas boas de uma mulher [...]. (P7).

Diante das concepções dos participantes podemos perceber que há um arcabouço ideológico em torno da mulher e da feminilidade, pois as brincadeiras e os brinquedos que estão disponíveis para as crianças já trazem valores de gênero imbricados nos papéis que homens e mulheres têm que desempenhar na sociedade. Desde cedo, as meninas são treinadas para funções domésticas por meio de

<sup>24</sup> “A campanha pelo fim do diagnóstico de gênero tem que enfrentar argumentos que utilizam como estratégia discursiva a diferença sexual dos corpos, entendida como natural, leia-se, normal e imutável. Por esse prisma, as identidades derivariam dessa base natural: o corpo. Os corpos sexuados, ou não, já nos mostraram algumas/alguns estudiosas/os como Thomas Laqueur, estão inseridos em processos históricos de classificação, significação e intervenção. Assim, pessoas cujo gênero – conceito que também tem sua historicidade e tem sido campo de disputa teórica entre diferentes áreas de conhecimento, como nos mostra Anne Fausto-Sterling – não está em conformidade com o sexo genital precisariam de tratamento. Mais que isso, deveriam ser tuteladas.” (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 574).

brincadeiras e elementos considerados femininos, por exemplo, as brincadeiras de casinha, com bonecas, entre outros que constituem o universo das mulheres (SARDENBERG; MACEDO, 2011).

Embora haja a necessidade de mudanças aos valores atribuídos às mulheres, ainda notamos algumas ideias tradicionais, que perpetuam no ideário brasileiro, como o caso da concepção da mulher subjugada a tutela de um homem (uma resposta, 2,86%).

Ah, igual eu falei, no começo que a mulher era aquela pessoa submissa, sempre foi, saia de ser filha pra ser mulher. Era sempre aquela pessoa que tinha que obedecer tanto ao marido quanto o pai e depois disso passou a obedecer ao chefe e outras pessoas [...]. (P5).

Essa concepção nos remete a um olhar no passado em que no contexto histórico em que a mulher brasileira estava inserida no século XIX, no qual reinavam diferenças de liberdade entre homens e mulheres, restava a elas apenas o investimento na instituição familiar, conforme Saffioti (1969).

Essas concepções atravessaram séculos, inclusive, em meados do século XX, é possível perceber que os valores relativos às mulheres não sofreram mudanças e os ideais de ser mãe, esposa e dona de casa foram concebidos como destino natural às mulheres.

Segundo Bassanezi (2000, p. 609-610), na década de 1950, as características ligadas às mulheres como a maternidade, os afazeres domésticos, assim como o casamento, constituíam o imaginário ideológico feminino e aquelas que desviassem desse caminho estariam se opondo à natureza, assim como também, seriam responsáveis pela sua infelicidade. Diante desse contexto, desde a infância as meninas recebiam uma educação voltada para o exercício desses papéis, sendo assim, “[...] as prendas domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça que desejasse se casar. E o casamento, porta de entrada para a realização feminina, era tido como ‘o objetivo’ de vida de todas as jovens solteiras.”

A importância de se mudar tal forma de pensamento requer um processo de análise da própria sociedade e da elaboração de novos paradigmas, nos quais, valores mais justos e igualitários sejam construídos nas relações de gênero. Evidencia-se, ao longo da história, uma disparidade marcante nas relações entre homens e mulheres que foram construídas e são reproduzidas na atualidade, por

isso, é recorrente uma análise de gênero nessas interrelações que permite vislumbrar uma perspectiva para a permanências de valores, concepções, normas e padrões que não se fundamentam na atualidade e, quem sabe assim, (re)escrever uma nova história das relações de gênero.

### 6.2.2 Relações de gênero

Esta categoria e suas subcategorias visam abordar a percepção das relações de gênero e os papéis que estão relacionados ao homem e a mulher na sociedade, conforme as perspectivas dos(as) participantes.

Tabela 3 - Subcategoria 1 - Percepção das relações de gênero

<b>Como você percebe as relações entre homens e mulheres na sociedade? (Q.5)</b>	<b>Frequência*</b>
Valores construídos historicamente: patriarcalismo, machismo, sexismo, discriminação, preconceito	10
Diferenças no setor público: mercado de trabalho e meio acadêmico	3
Ascensão feminina no setor público	2
Valorização das características masculinas	1
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Os estudos sobre as mulheres nos permitem observar que, ao longo da história, essas estiveram sob um arcabouço sociocultural que as limitava ao espaço doméstico, assim como, às regras de conduta que deveriam respeitar nas relações sociais. Diante disso, não podemos deixar de lado as relações que foram historicamente construídas entre homens e mulheres, em função de serem elementos fundamentais para que possamos compreender como se constituíram as relações entre os sexos, pois

[...] os relacionamentos familiares, as formas de expressar a sexualidade, as ideias sobre maternidade e paternidade, os modos como se dão as relações de trabalho, a divisão de tarefas ou a distribuição social de poderes entre homens e mulheres são compreendidos e se manifestam de maneiras diferentes em cada contexto social, configurando relações de gênero distintas em vários lugares e momentos históricos diversos. (PINSKY, 2018a, p. 32).

Assim, notamos que essas instâncias e as diversas relações sociais de gênero se evidenciam nas concepções dos participantes como valores construídos historicamente: patriarcalismo, machismo, sexismo, discriminação, preconceito (dez respostas, 62,5%), diferenças no setor público: mercado de trabalho e meio acadêmico, (três respostas, 18,75%), ascensão feminina no setor público (duas respostas, 12,5%) e valorização das características masculinas (uma resposta, 6,25%).

Diante do exposto, observamos dois eixos de discussão: um voltado para as diferenças e desigualdades em relação aos homens e mulheres; e outro abrange uma perspectiva da ascensão feminina no espaço público, o que também pode ser considerado o arcabouço sociocultural nas relações de gênero na sociedade.

As relações sociais de gênero podem ser percebidas pelas influências das normas, padrões, regras de conduta e ideologias, que perpassavam as relações sociais e, com certeza, serviram para dificultar a ascensão da mulher na vida pública, hierarquizando as relações entre homens e mulheres. Portanto, as práticas sociais e culturais são imbricadas destes valores que se perpetuam na sociedade. Conforme Scott (2012b, p. 346), “[...] as regulamentações normativas que estabelecem os papéis de gênero são tentativas de tornar a questão impossível de ser questionada.”

De acordo com Rago (2000, p. 603-604), o espaço público “moderno” foi protagonizado pelos homens e, conseqüentemente, as mulheres apenas exerciam o papel de “coadjuvantes”, pois a mentalidade que os homens e autoridades da ciência apresentavam sobre elas defendia o argumento de que a “vida pública” não condizia com a “constituição biológica” feminina. Assim, esses argumentos foram sendo reproduzidos embasados em uma visão estereotipada e constituindo-se em “códigos” e regulando as relações de gênero na sociedade.

A sociedade contemporânea, arraigada em estereótipos, não está preparada para aceitar as transformações envolvendo as mulheres. Ainda é possível perceber que elas sofrem com as normas de conduta, os códigos sociais e morais que regeram o passado e perpassam pelas relações interpessoais e exercem grande influência na vida pública e privada, como aponta o participante (P1).

No nosso contexto, infelizmente, você consegue ver claramente a diferença na sociedade entre homens e mulheres, então, tanto no profissional como no acadêmico, [...] todos os setores você vê, assim, que se valoriza mais o homem né! Então, como o homem é mais forte, assim, essa presença mais forte, então, acha-se que o homem tem mais valor. Eu vejo, assim, que na

sociedade a gente vê dia a dia [...] por exemplo, se você vai numa oficina mecânica e ver uma mulher você já vai ficar na dúvida se o seu carro vai ficar bom? [...] Entende! No trânsito [...] se teve algo errado, acha que é uma mulher que está dirigindo! [...] Então, na sociedade, infelizmente, há muito que ser feito ainda, né! (P1).

O participante aborda de forma clara os valores de gênero que são manifestados nas relações sociais e, embora, atualmente as mulheres tenham grande representação no âmbito público, há diferenças que podem ser percebidas em relação aos homens, como o baixo percentual na ocupação de cargos de poder, na política, os salários inferiores aos do homem em alguns cargos, os estereótipos, o sexismo, que são oposições binárias construídas historicamente, como podemos notar na concepção abaixo.

Vejo e ouço falar bastante em muita diferença [...] na questão de emprego, que muitas vezes o salário é menor, mesmo exercendo a mesma função. Vejo, também, o desrespeito na rua, por exemplo, quando um universitário se senta numa mesa de bar pra tomar uma cerveja [...] nunca um homem é tratado do mesmo jeito que uma mulher é tratada num bar, [...] e até em outros lugares. Então, acho que o que se vê na rua entre homens e mulheres é uma diferença grande, sabe. O homem pode muita coisa, pode ser desrespeitoso e, em muitos casos, nada acontecer, acho que é isso. (P5).

A História das Mulheres tem nos mostrado a ascensão feminina nos espaços públicos ao longo dos anos, principalmente, a partir de meados do século XX, quando começaram conquistar o acesso à educação, à política, no mercado de trabalho diante as mudanças na sociedade.

Ao longo deste último século, as mulheres ampliaram sua presença no mundo do trabalho (formal e informal) e ocuparam diversos campos profissionais. Porém, paradoxalmente, a maior parte das mulheres continua concentrada em ocupações de menos remuneração, em empregos precários e vulneráveis, sendo que elas são mais atingidas pelo desemprego que os homens. persistem ainda dificuldades salariais e múltiplos obstáculos à promoção nas carreiras existentes. (MATOS; BORELLI, 2012, p. 145-146).

A presença das mulheres nos diversos campos que operam atualmente é resultado de um processo de reivindicações que visaram à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Mas, diante desses avanços, muitas ainda têm que batalhar para se manter no espaço conquistado, principalmente, as mulheres negras, indígenas e pobres. Estas, incluídas na categoria mulheres, ocuparam e ocupam as esferas estratificadas da sociedade.

Atualmente, as mulheres [...] estão ganhando mais espaço, eu acho isso bom, não só pra elas [...] acho que no momento em que a mulher está

ganhando mais espaço o homem está diminuindo um pouco essa cobrança do ser macho, do ser, que é um termo totalmente idiota. E está havendo uma abertura maior para atuação das mulheres em outras áreas que elas não poderiam atuar e na parte dos homens para outras áreas que eles também não poderiam atuar. Então, acho que está tendo uma abertura para os dois lados, do homem, talvez, abraçar um lado um pouco mais feminino e a mulher um pouco mais rígido, mais firme, de poder, coisa que ela nunca teve antes, por causa do nosso desenvolvimento patriarcal. (P7).

As mulheres têm conquistado seu espaço na vida pública e construindo suas trajetórias de vida. As relações sociais de gênero foram ganhando novos contornos e delimitações, alguns ideais de feminilidade perpetuam na sociedade, enquanto, à medida que o tempo passa, outros valores vão sendo construídos, permitindo a reconstrução das relações de gênero.

Conforme Pinsky e Pedro (2012, p. 9),

O século XX é chamado de 'o século das mulheres' em razão das transformações aceleradas que propiciou à experiência feminina. Foi uma época de ampliação de direitos e oportunidades e de mudanças, tanto na qualidade de vida das mulheres, quanto no imaginário coletivo. Nosso século, embora ainda no início, já anuncia importantes novidades. No Brasil, o protagonismo feminino parece já não assustar tanto. Porém, se algumas conquistas conseguiram se firmar, outras estão ameaçadas de retrocesso e precisam de atenção.

Dessa forma, neste século XXI, as mulheres ainda têm muito a fazer para manterem seus direitos garantidos, além de terem que driblar os valores de gênero que foram construídos na sociedade no decorrer da história e persistem atualmente no cenário brasileiro.

Tabela 4 - Subcategoria 2 - Papéis de homens e mulheres

<b>Na sua concepção, existem papéis exclusivos para homens e mulheres? Se existem quais são esses papéis? (Q.6)</b>	<b>Frequência*</b>
Não existem papéis exclusivos para ambos os sexos	7
Existem atribuições que homens ou mulheres desempenham melhor	4
Papéis atribuídos aos homens e às mulheres historicamente	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Observa-se que, os valores sobre as atribuições de gênero, construídos ao longo do processo histórico, serviram como fundamento para a constituição das áreas de atuação que homens e mulheres devem ocupar na sociedade

contemporânea. As evidências destas atribuições se destacam em muitas áreas de ocupação que existem, por exemplo, às mulheres coube o magistério, os afazeres domésticos, a maternidade e o cuidado com os filhos; aos homens a política, a ciência, os cargos de chefia e o clero.

Quando os(as) participantes foram indagados sobre a existência de atribuições específicas para homens e mulheres, parte significativa (sete respostas, 58,33%), acredita que não existem papéis exclusivos para ambos os sexos; já outros (quatro respostas, 33,33%), acreditam que existem atribuições que homens ou mulheres desempenham melhor do que o outro, devido a habilidade que cada um tem diante da atividade e, que os papéis atribuídos aos homens e às mulheres são concepções da historicidade (uma resposta, 8,33%).

Confesso que nunca pensei no assunto, mas agora pensando [...] Acho muito difícil, principalmente com a concepção que a gente tem hoje, que tudo pode ser feito por qualquer um, qualquer pessoa que queira fazer aquilo e tenha as possibilidades e as ferramentas necessárias pode tentar fazer. Então acho que não existe não. (P5).

Na minha concepção de mundo não. Não podemos distinguir papéis de homens e de mulheres, porque, creio eu, se você fala tal papel, tal coisa é pra mulher fazer, então, significa que o homem não seria capaz. Você estaria deficitando a imagem do homem nesse sentido e vice-versa da mulher também. Por que que só o homem seria capaz de desenvolver tal tarefa e a mulher não seria capaz? (P2).

As concepções demonstram que o cenário atual vem sofrendo grandes alterações em torno das atribuições de gênero construídas historicamente. Assim, podemos constatar que diante do processo histórico, evidenciam-se rupturas e permanências, assim como também, as sociedades são construídas e aperfeiçoadas diante dos processos que proporcionam mudanças e/ou continuidades.

Esses processos podem ser observados nos diversos espaços que constituem a sociedade, principalmente, em relação às mulheres que, mesmo diante de um arcabouço sociocultural, não se limitaram às regras de conduta moral, social, cultural, entre tantas outras e buscaram seus espaços no âmbito público, transformando as relações sociais de gênero.

Tais mudanças nem sempre são bem recebidas pela sociedade, pois quando algo que se tem como padrão tende a sofrer transformações acaba abalando o que parece ser estável, o que muitos podem chamar de crise. Sobretudo, no que tange às questões referentes às relações de gênero que perpassam por um arcabouço de representações que configuram as identidades

masculinas e femininas diante de um determinado contexto e, conseqüentemente, constituem um conjunto que agrega as diversas identidades.

Segundo Hall (2001, p. 9), para muitos(as) estudiosos(as) as “identidades modernas” estão entrando em crise, diante das mudanças estruturais que causam rupturas nas “sociedades modernas”.

[...] Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia [sic] que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 2001, p. 9).

Essa concepção de crise de identidade pode se relacionar com as mudanças arroladas às transformações envolvendo as relações de gênero, pois diante da ruptura de paradigmas, que não consiste em um procedimento fácil e envolve um complexo processo sociocultural, as identidades que se constituem diante desses percursos se fundamentam nas relações que são construídas em seu contexto.

Em síntese, as mudanças históricas podem nos revelar que diante de uma realidade social, os sujeitos constroem novos caminhos diante da crise que se apresenta e, assim também,

[...] participam dos processos de construção, manutenção e contestação dos significados e das relações de gênero (e, conseqüentemente, da distribuição de poderes marcadas por concepções de gênero) em uma certa ordem social. Essa ordem fica ameaçada, entre outras coisas, quando é questionada pela ação de sujeitos que, conscientemente ou não, coletiva ou individualmente, desafiam burlam ou tentam transformar seus limites. Assim, as transformações históricas nas relações pautadas por gênero estão ligadas tanto a mudanças no contexto socioeconômico, nas sensibilidades e nas interpretações culturais quanto nas resistências e reivindicações concretas de sujeitos históricos. (PINSKY, 2018a, p. 48).

Essas relações podem mudar toda uma dinâmica diante de uma sociedade por meio de valores, normas, códigos, símbolos, representações, sistemas que fazem parte da construção do sujeito. Diante do contexto, em que a identidade do sujeito é construída ocorrem trocas entre diferentes identidades e se torna possível agregar valores pelas relações interpessoais; o que possibilita transformar outras identidades.

### 6.2.3 Gênero

A categoria Gênero e suas subcategorias abrangem questões sobre as diversas interpretações de gênero e da “ideologia de gênero” atualmente, nas concepções dos(as) participantes.

Tabela 5 - Subcategoria 1 – Concepção de gênero

<b>Você sabe o que é gênero? Justifique. (Q.7)</b>	<b>Frequência*</b>
Concepção de identidade de gênero	8
Concepção biológica de gênero (Homem/Mulher)	5
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

O termo gênero tem suscitado diversas discussões na atualidade, principalmente, pelas diversas interpretações associadas ao termo e sua definição requer uma perspectiva que abranja os múltiplos significados. A abordagem de gênero vai além do seu significado e uso gramatical utilizado para definir coisas sexuadas ou categorias, mas também leva em conta o uso do termo como categoria de análise, para compreender como se dão as relações de gênero no contexto histórico e são construídas as relações de poder entre os sexos.

O gênero é definido por Scott (1992; 1995; 2012b) como termo usado para teorizar a questão da diferença sexual e dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens. Isso quer dizer que, por meio da análise de gênero, é possível identificar e analisar as diversas representações de gênero na sociedade historicamente, possibilitando revelar pela análise crítica os significados atribuídos para homens e mulheres acerca dos conceitos construídos pelos indivíduos, das práticas sociais e culturais.

Del Priore (2001), Soihet e Pedro (2007) definem o termo gênero como uma categoria analítica que não se restringe a uma variável sobre o feminino e o masculino, mas a uma construção social, histórica e cultural que permeia as relações entre homens e mulheres. Isto é, um termo usado para teorizar as relações sociais entre ambos os sexos ao longo do tempo e do espaço, também, as diferenças e relações de poder entre eles.

No entanto, cabe ressaltar que por meio das concepções dos(as) participantes foi possível identificar apenas o gênero no sentido da sexualidade do indivíduo, como a concepção de identidade de gênero (oito respostas, 61,54%) e a concepção biológica de gênero (cinco respostas, 38,46%).

[...] essa questão de gênero, se você for falar biologicamente, [...] de acordo com a genitália da pessoa. Se nasceu com um pênis é menino, do gênero masculino. Se nasceu com uma vulva, uma vagina será mulher, do gênero feminino. Porém, se a gente for para o âmbito social realmente a vai ver que é muito mais fluído essa questão. (P2).

Bom, em relação ao gênero, nós poderíamos ter duas abordagens aí, dependendo de como você encara o gênero. [...] ter uma abordagem biológica, primeiramente falando, em que você considera homem e mulher simplesmente pelo fato de ter um órgão reprodutor masculino e feminino. Mas, também, tem uma segunda abordagem que a questão como você se identifica em determinado corpo. [...] Eu acho que além de ter o lado biológico, você também tem esse lado mais interpretativo, mais até psicológico. [...] (P4).

Eu acho que mudou muito, assim, a concepção de gênero. [...] No meu ponto de vista, eu acho que é a forma da pessoa se expressar o gênero. Igual, se eu me expresso mais feminina, se eu quero ser mulher vou me expressar de uma forma mais feminina, então, eu atribuo aquele gênero feminino. Mas se eu quiser ser, ter um gênero, me expor como gênero masculino, eu posso me vestir de homem ou até não me vestir de homem, mas tomar atitudes que indique que eu quero ser identificada no termo masculino, do gênero masculino. (P8).

As concepções dos(as) participantes representam de forma homogênea as concepções dos demais e se destacam numa perspectiva de abranger o significado de gênero em relação a questão da identidade de gênero, que implica em uma ideia de construção identitária. Aponta, ainda, para um sentido de uso gramatical do termo gênero para designar o sexo masculino ou feminino.

A compreensão de gênero implica observar que:

[...] que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são 'generificadas', ou seja, expressam as relações sociais de gênero). (LOURO, 1995, p. 103).

O contexto em que vivemos faz parte de um longo processo social, cultural, histórico e estruturado nas relações de gênero e abordar as relações de gênero como objeto de estudo requer adotar a categoria de análise de gênero, sugerida por Scott (1992), que propôs um olhar às relações construídas historicamente entre

homens e mulheres, que são determinantes para a instauração de relações hierárquicas entre os sexos.

Entretanto, essa ótica não foi apresentada pelos(as) participantes, pois embora a História tenha uma produção sobre os estudos de gênero, as ideias apresentadas se reduziram ao senso comum na percepção de gênero.

Cabe ressaltar que, ainda que os(as) participantes tenham apresentado uma visão reducionista de gênero, com base na diversidade sexual, na medida em que as entrevistas foram se desenrolando, foi possível observar que eles começaram a refletir sobre os elementos que constituem o gênero e elaborar algumas ideias mediante as suas experiências de vida e das relações de gênero no processo histórico.

Tabela 6 - Subcategoria 2 – Concepção de “ideologia de gênero”

<b>Você já ouviu falar de “ideologia de gênero”? Justifique. (Q.8)</b>	<b>Frequência*</b>
Relaciona-se a identidade de gênero	6
Incluir a temática de gênero nas escolas	2
Imposição de uma concepção ideológica de gênero	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à concepção de “ideologia de gênero” foi possível identificar três eixos de análise: primeiro, a relação de ideologia de gênero estar associada a identidade de gênero (seis respostas, 66,67%); segundo, a inclusão da temática de gênero nas escolas (duas respostas, 22,22%); e terceiro, a uma imposição ideológica de gênero (uma resposta, 11,11%).

Tais apontamentos, acerca da “ideologia de gênero”, se relacionam ao contexto dos últimos anos diante da elaboração das propostas educacionais como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular, em que partidos políticos com concepções tradicionais e religiosos ortodoxos se opuseram de maneira fervorosa contra o uso do termo gênero e, conseqüentemente, qualquer abordagem que tivesse relação ao termo. E, mais recentemente, no contexto das eleições 2018, quando alguns candidatos às eleições

fizeram uma forte campanha contra o gênero (ALMEIDA; JAEHN; VASCONCELLOS, 2018).

A retórica conservadora tem buscado espalhar o medo e a insegurança através de discursos moralizantes, como forma de abrir caminho para o conservadorismo político devassar as possibilidades de avanço social e democrático, construídas nos últimos quinze anos, no Brasil. Dentre estes discursos estão formas equivocadas de se referir à concepção sobre gênero, na medida em que elas estariam ameaçando a organização das famílias, no sentido tradicional, e que estaríamos reféns de uma tal 'ideologia de gênero', promovida pela escolarização, de modo geral, que estaria destruindo os valores desta família através do processo pedagógico. (ALMEIDA; JAEHN; VASCONCELLOS, 2018, p. 1506).

Desse modo, essas campanhas contra os estudos de gênero (que as alas reacionárias do universo político e religioso denominaram de "ideologia de gênero") se disseminam por meio dos veículos de mídia, de acordo com a concepção destes e a sociedade muitas vezes passa a ter contato com o tema sob a ótica de valores tradicionais e reduzida a uma abordagem voltada para a sexualidade, como podemos observar segundo as concepções dos(as) participantes.

[...] as pessoas ficam tacando bastante na ideologia de gênero, [...] eu acho que é, tipo que eu vejo no jornal na televisão, como a pessoa se entende. Por exemplo, eu nasci homem, mas eu não me sinto confortável com a minha sexualidade, eu vou mudar isso. Aí tem uns que mudam através da roupa, comportamento, alguns fazem até cirurgia e tudo mais. É o que me vem à mente, ideologia de gênero. (P10).

[...] a ideologia de gênero é o que quer se colocar na escola. Que tem se lutado tanto contra. Então, assim, a ideologia de gênero é colocar nas escolas e já começar a falar sobre o assunto com as crianças desde pequena né, desde criança, desde as primeiras séries, assim, ser trabalhado essa questão de gênero [...]. (P1).

[...] a mídia, até então, está se discutindo muito sobre essa questão de ideologia de gênero, que eles estão passando que seria uma forma de se impor a determinado assunto, como esse, por exemplo. Como se você está impondo o que seria essa questão de identificar-se mulher e homem, bem nesse ponto de vista social mesmo e não biológico. Mas, aí é uma questão bem complicada também. (P2).

Evidencia-se pelas falas dos(as) participantes que eles não compreendem o sentido de ideologia. As concepções que os(as) participantes apresentaram em relação a "ideologia de gênero" se relacionam com a identidade de gênero e a da falácia que se atribuiu aos estudos de gênero e às reivindicações pela igualdade de gênero e diversidade sexual por grupos reacionários.

Segundo Reis e Eggert (2017), ideologia é um termo polissêmico e em um sentido mais amplo pode ser considerada a um ideal a ser seguido como o modo de pensar que distingue um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Em Marx e Engles, ideologia tem o sentido de um meio utilizado pela classe dominante para manter seu domínio sobre as demais classes por meio da imposição de suas ideias. Nessa perspectiva, a ideologia também é vista como uma consciência falsa existente entre quem é dominado e que mascara e inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante. (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Diante das incertezas e oposições, em relação à abordagem de gênero, é fundamental entendermos os mecanismos que fundamentam a “ideologia de gênero” por aqueles que se voltam contra a temática, principalmente, na educação.

A “ideologia de gênero” tem sido fortemente defendida e divulgada por alguns autores, assim como, por pessoas que argumentam que a abordagem de gênero e sexualidade destrói os valores e papéis tradicionais de gênero.

Conforme afirma Scala (*apud*, REIS; EGGERT, 2017), um dos difusores do construto teórico da “ideologia de gênero”, os estudos de gênero teriam como fundamento princípios injustificáveis e incertos em relação ao sexo, que são características biológicas do indivíduo e o gênero que seria construção social e/ou cultural do sexo. E diante desses aspectos,

[...] cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher — exceto as biológicas; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida; etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de ‘lavagem cerebral’ global [...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano. (*apud*, REIS; EGGERT, 2017, p. 16-17).

Assim como nessa concepção e, em muitas outras defendidas, é visível e recorrente o argumento de que gênero, por ser uma construção social ou cultural do sexo, deixando o indivíduo livre para assumir o sexo que quiser e quantas vezes quiser. Os discursos se fundamentam apenas pela visão de sexualidade, em uma perspectiva reducionista oposta a ampla abordagem de gênero.

Desse modo, o discurso que envolve a “ideologia de gênero”

[...] tem um tom fortemente acusador nas diferentes maneiras como é empregado para afirmar que se trata de um tema que atentaria contra a ‘ordem natural’ dos corpos e, portanto, perigoso/ameaçador para estar nos currículos escolares. (FREIRE, 2018, p. 34).

E diante da preservação de valores tradicionais

[...] percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como

organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Isso quer dizer que no âmbito da elaboração das políticas educacionais estão em constante articulação ideias contrárias ao gênero, fazendo valer uma forte campanha ideológica a favor da exclusão do termo e qualquer menção ideológica de gênero nos currículos ou práticas pedagógicas.

Um exemplo é o Projeto de Lei 867/2015 que tramita no congresso que tem por objetivo incluir na Lei de Diretrizes e Bases o Projeto Escola sem Partido. O projeto decreta em seu Art. 2º, item II, a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” e proíbe em seu Art. 3º “a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis dos estudantes”. (BRASIL, 2015a).

Esse projeto de lei apresenta-se como um forte instrumento de repressão à liberdade de cátedra e liberdade de expressão dos professores, mediante a proibição da sua “convicção política, ideológica, partidária, religiosa e moral” sob a justificativa de “doutrinação dos alunos”.

Assim, é importante notar que as políticas públicas de educação têm representado como se articulam as relações de poder, pois diante dessas políticas:

[...] funcionam distribuições de poder que tendem a reificar normas regulatórias de gênero, as quais tomam forma nos corpos de homens e mulheres, mas também nos espaços físicos como os das escolas, na construção dos projetos institucionais e pedagógicos, nas relações entre profissionais e entre estes/as e os/as discentes, enfim, na construção de políticas educacionais e de práticas pedagógicas, adentrando os espaços cotidianos. (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 260).

Dessa forma, a forte campanha contra o gênero nas políticas públicas na educação acaba suprimindo os direitos humanos, como o direito à educação e à liberdade de pensamento anulando todo um contexto de luta em busca de direitos de igualdade de homens e mulheres na história.

Essas ações, violam os diversos documentos e acordos internacionais em que o Brasil ratificou em relação as questões de gênero, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres de 1979, o

Compromisso de Dakar em relação à Educação para Todos no ano 2000, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de 1994, a Conferência Mundial sobre as Mulheres em 1995, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem alcançados até 2030, os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero de 2007. Em âmbito nacional podemos destacar a Lei Maria da Penha de 2006, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres de 2006 e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT de 2009 (REIS; EGGERT, 2017).

Observa-se que a “ideologia de gênero” se disseminou na sociedade brasileira, na concepção de grupos conservadores que defendem os valores tradicionais em oposição aos direitos conquistados acerca da diversidade de gênero e banaliza a categoria gênero a uma concepção reduzida à sexualidade e a transgressão dos valores morais tradicionais construídos no tempo.

#### 6.2.4 Gênero e formação

Esta categoria e suas subcategorias foram elaboradas por meio das concepções dos(as) participantes sobre a abordagem de gênero no curso de Licenciatura em História e abrangem questões sobre a formação para a abordagem das questões de gênero, a questão da “ideologia de gênero” na escola e no currículo, a relevância sobre a abordagem de gênero nas aulas de História e a percepção das relações de gênero na História.

Tabela 7 - Subcategoria 1 – Percepção de gênero no curso de História

<b>Você já estudou sobre gênero em alguma disciplina no curso de Licenciatura em História? Justifique. (Q.1)</b>	<b>Frequência*</b>
Percepção das relações de gênero de forma diluída	4
Nunca estudou sobre o tema na formação acadêmica	4
Teve contato com o tema em eventos na faculdade (Palestra)	2
Na disciplina de Psicologia	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

De acordo com as concepções dos(as) participantes observa-se um quadro de concepções distintas com base no total de onze respostas (100%). Assim, quatro participantes (36,36%) disseram que nunca estudaram sobre o termo de gênero; quatro participantes (36,36%), disseram que já estudaram, mas de forma diluída ao longo do curso; dois participantes (18,18%) alegaram ter tido contato com o termo de gênero em eventos que ocorreram na faculdade, como por exemplo, em palestras; e, apenas um participante (9,10%), disse já ter estudado sobre o assunto na disciplina de Psicologia.

Diante dessas perspectivas, embora tenha avançado o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos sobre a temática de gênero (PINSKY, 2018a; PEDRO, 2011; SOIHET; PEDRO, 2007; VIANNA *et al.*, 2011), podemos notar que a abordagem de gênero na grade curricular ainda consiste em uma realidade distante. Pois, de acordo com os participantes:

Nunca foi abordado claramente o conceito de gênero. O que se tem é, raramente, de forma diluída entre as matérias, tratando do papel social da mulher ou da luta pelos direitos da mulher e, as vezes, a questão da sociedade patriarcal masculina, isso sim é tratado de forma diluída. Mas a questão do gênero não foi tratada. (P4).

[...] a disciplina de História vai mostrando toda a transição, mas a gente vê mais o papel da mulher passiva na história, porque eu ainda não estudei a parte contemporânea muito. Então, a gente estuda mais antiguidade e, sempre, a mulher tem aquele papel mais passivo na História. (P8).

As concepções dos participantes nos levam a refletir sobre as abordagens de gênero no curso de História. Segundo Pinsky (2018a), a disciplina de História apresenta diversas maneiras de abordar as questões de gênero desde a antiguidade até a atualidade, permitindo perceber as mudanças e permanências no processo histórico, assim como, os papéis atribuídos aos homens e mulheres, os símbolos, as normas, as relações sociais, os mitos, os modelos, entre tantos outros aspectos que possibilitam uma perspectiva de gênero.

Em relação as concepções dos outros participantes, a discussão o termo de gênero, pode ser evidência em eventos na faculdade, mas não garante que a abordagem aconteça de forma contínua, porque durante o decorrer do curso foi citado apenas esse minicurso que foi ministrado na semana da História.

[...] ano passado, em 2018, a gente teve uma semana da História, veio um rapaz aqui, doutorando [...] fez um trabalho muito bom, assim, falando sobre o gênero, sobre essa coisa, acho que esse contato eu tive mais na faculdade mesmo. Antes, um pouco, mas aqui eu ouvi mais. (P6).

[...] palestra sim, mas não exclusivamente na área da História, no geral, na universidade, mas não é uma pauta muito frequente [...]. (P7).

Concernente ao participante que disse ter estudado sobre o tema na disciplina de Psicologia, observa-se uma concepção muito subjetiva, visto que foi o único a discorrer sobre o assunto.

[...] sim, em Psicologia sim, professor falando-se bastante sobre a questão da formação de gênero, então, assim, veio a acrescentar bastante, para o meu conhecimento, para lidar até na minha formação. [...] (P1).

Contudo, a perspectiva do participante pode ser possível, pois consta na grade curricular do curso que durante o 3º Termo os alunos tiveram a disciplina Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Tabela 8 - Subcategoria 2 – Concepção acerca da preparação teórica e metodológica no curso de História para a abordagem de gênero

<b>Na sua opinião, a formação no curso de Licenciatura em História prepara o professor (teórica/metodológica) para o trabalho com as questões de gênero no âmbito escolar? Justifique. (Q.2)</b>	<b>Frequência*</b>
Percepção da relevância de estudar gênero na formação	7
Não oferece embasamento teórico	6
Oferece pouco embasamento, sem aprofundamento específico	4
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Referente a formação para a abordagem de gênero, os(as) participantes (sete respostas, 41,17%) destacaram a necessidade de ter uma disciplina no curso que aborde as questões de gênero ou em outros cursos de Licenciaturas. Também, apontaram (seis respostas, 35,3%) que não são preparados para trabalhar com as questões de gênero. No entanto, alguns (quatro respostas, 23,53%) acreditam que, embora o curso não aborde especificamente as questões de gênero, é possível ter uma formação básica sobre o tema, pois propicia um aporte da História, que possibilita um olhar às relações de gênero.

É evidente na fala dos participantes quando questionados se o curso oferece um aporte teórico e metodológico de gênero, alguns valores subjetivos que se sobrepõem à discussão do tema.

Acredito que não. Acredito que a gente está muito aquém disso. Acho que a gente tem que entender melhor. Até mesmo, no entanto, fazendo esta entrevista, às vezes, me perco até no que é isso, entendeu? Eu acho que a gente não está preparado pra lidar com isso não, até porque você carrega dentro de você alguns princípios ou aquilo que você acha que for verdade e tal, então, acho que a gente não está preparado não. (P6).

Não. Isso eu ainda acho que eu deveria ter tido aulas ou, talvez, até matérias, quando a gente estudou, no terceiro termo, a gente estudou Psicologia da Educação, se eu não me engano, eu acho que isso se enquadra em Psicologia, a gente deveria ter uma matéria sobre isso pra enquadrar a relação de gênero, tanto na minha formação agora pra quando eu for ser professor eu saber a diferença e saber diferenciar os meus alunos e saber lidar com essa ideologia de gênero. Mas, infelizmente, não estudei sobre isso. (P9).

Diante da percepção do tema gênero na formação dos(das) graduandos(as), podemos notar que houve um confronto de concepção acerca da abordagem de gênero na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Enquanto o participante (P1) destaca que houve uma abordagem de gênero nessa disciplina, na subcategoria 1, o outro (P9) contradiz dizendo que não houve. Tal percepção pode estar relacionada a concepção que cada um apresentou sobre o entendimento de gênero.

Referente aos(às) participantes que acreditam que é possível ter um preparo sobre as questões de gênero, pois a História propicia uma base sobre a temática.

Eu acho assim, especificamente não. Porque como eu falei, realmente, a História, a gente vai partir de algo bem mais amplo e as discussões em torno disso também vão ser amplificadas e não entrar nas ramificações, então, creio eu que não te proporciona diretamente. Porém, o falar mesmo que amplamente sobre o assunto ele pode abrir a possibilidade de você querer se especializar no assunto, querer investigar mais e aprofundar em determinados temas. Então, se a gente for levar em consideração, podemos dizer que sim. Ele trata de uma maneira ampla, mas, porém, te dá a possibilidade de buscar o interesse de querer ampliar e querer, realmente, se aprofundar no assunto sim. (P2).

Eu acho que sim, por causa até que desde o início a gente vai entendendo que não é agora que começou isso, que o homossexual já tem desde a antiguidade, entendeu. Aí você, querendo ou não, vai abrindo sua mente pra ver, porque eu acho que a gente tem que ver a História como se fosse naquele tempo, eu não posso usar a minha mentalidade pra ver aquele tempo antigo, a forma que eles conviviam e tudo. Mas, eu acho que, de certa forma, você ver e entender o passado, você consegue abrir a mente pra conseguir entender o presente. (P8).

Daí advém a relevância da abordagem de gênero no curso de História, pois na área das Ciências Humanas a disciplina é um dos campos que abrange a questão do gênero, o que pode ser percebido diante da produção acadêmica sobre o tema. No entanto, mesmo diante de uma produção diversificada sobre o tema, não é garantido que a abordagem sobre as questões de gênero contemple a grade curricular do ensino superior como no curso de Licenciatura em História, conforme foi possível observar de acordo com os apontamentos dos participantes.

Essa lacuna no curso é grave, pois a formação superior para a docência na Educação Básica é fundamentada por diretrizes legais que garantem o acesso ao graduando a temática de gênero. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Art. 3º, §6º, refere-se que o projeto de formação deve contemplar “ VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (BRASIL, 2015b).

Ainda, sobre a estrutura e currículo da formação inicial do magistério para a educação básica, o Art. 13º, estabelece que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015b).

Destarte, percebe-se a necessidade de uma abordagem das questões de gênero na formação inicial dos profissionais do magistério, pois um aporte teórico e metodológico proporcionaria aos futuros(as) professores(as) uma formação instrumentalizada, deixando-os aptos para atuarem na educação básica de forma crítica, consciente e transformadora. Aspectos fundamentais para formação do(a) professor(a) atualmente, diante de tantas incertezas e da falta de esclarecimento sobre o assunto, o que pode ser evidenciado na fala do participante abaixo.

[...] eu acho extremamente importante você ter esse estudo, levar isso para a faculdade [...]. A gente tem que saber entender isso, [...] principalmente, a gente que está estudando na área da educação. [...] às vezes, o professor

vai pra sala de aula sem ter, talvez, esse preparo. Às vezes, até tem superficialmente, digo de mim mesmo. Então, tem que abordar isso na faculdade sim, pra você poder ir preparado. Você vai pegar situações, talvez, que você não vai saber lidar e hoje você tem que saber lidar com certas coisas senão acaba ofendendo, às vezes, até sem querer, coisa do tipo, tem que se abordar isso aí! (P6).

Conforme os depoimentos, evidencia-se a necessidade de incluir as questões de gênero no curso de História por meio das disciplinas, pesquisas e estudos que possam contribuir para aprofundar as discussões sobre o tema, ou seja, preparar os(as) graduandos(as) para que eles(elas) possam compreender a historicidade acerca das concepções, mentalidades, relações sociais, ações e desenvolver mecanismos que favoreçam as transformações nas concepções de gênero.

Tabela 9 - Subcategoria 3 – Conhecimento sobre “ideologia de gênero” na escola, currículo e/ou BNCC

<b>Você tem conhecimento sobre as discussões acerca da Frequência* “ideologia de gênero” na escola, no currículo ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? (Q.3)</b>	
Nunca ouviu falar sobre o assunto	6
Ouviu falar nos meios de comunicação no contexto das eleições 2018	4
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Esta subcategoria nos mostra aspectos em relação as discussões a despeito da “ideologia de gênero” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tiveram em pauta nos últimos anos, principalmente, com a homologação da base.

A BNCC é resultado de uma política pública que determina as diretrizes curriculares em âmbito nacional para a Educação Básica e foi homologada em 2017. Dentro do contexto de elaboração da base, desde 2015, estiveram envolvidos diversos grupos de interesses antagônicos que, de certa forma, fizeram-se representados pelas concepções contidas nas BNCC.

Conforme Moreno (2016), a BNCC representou a suspensão das concepções de grupos que ocuparam o poder nos últimos anos; logo foi resultado de

uma política pública educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), que determinou metas para o âmbito educacional e, nesse contexto, coube a BNCC estabelecer diretrizes curriculares visando garantir os direitos e objetivos de aprendizagem. Destarte, o plano da BNCC agregou diversos grupos de interesses controversos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do CONSED, o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

[...] Para as discussões também foi convidada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Um aporte significativo, contudo, foi dado pela criação do *Movimento pela Base Nacional Comum da Educação* em abril de 2013, a partir do 'Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais'. O *Movimento pela Base* foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política. (MORENO, 2016, p. 10, grifos do autor).

Assim, uma das discussões que se destacou no processo de elaboração desse documento foi em relação ao discurso de “ideologia de gênero”, que consistiu em um dos aspectos mais polêmicos em referência à “temática de gênero e orientação sexual”. (FREIRE, 2018, p. 34).

Diante de tantas polêmicas em torno da BNCC e a “ideologia de gênero” é importante perceber como elas chegaram aos(as) graduandos(as) do curso de História, visto que esses acontecimentos nos mostram como se articulam as relações de poder. A BNCC não é um documento neutro, pois os diversos processos de (re)elaboração demonstram os intensos debates políticos e ideológicos. Ou seja, um campo de disputas em que entram em confronto diversos interesses, que regulam por meio das políticas públicas, no caso as diretrizes curriculares, reposicionando e regulando todo um contexto de lutas e processos históricos em relação às identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais (CAIMI, 2016).

Ressalta-se que, no contexto das políticas neoliberais, é fundamental estarmos atentos para os aspectos ideológicos nas mudanças que se desenrolam no âmbito das políticas públicas educacionais, pois segundo Moreira (2018, p. 205):

Entende-se que as recomendações políticas para a gestão e o financiamento da educação básica, contidas nos documentos produzidos, nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas, têm se concretizado e, também, são mediatizadas por forças e resistências intranacionais, podendo estar ou não expressas em leis, programas e ações do Estado, desenvolvidos ou não no âmbito educacional brasileiro. Nesse sentido, grupos privados e organismos internacionais detêm interesses na condução

da política educacional hoje e são também permeados por enfrentamentos e resistências.

Ainda, as reflexões em torno de um currículo prescrito permitem compreender os elementos e mecanismos que se desenrolam. Para Caimi, (2016, p. 89),

[...] o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros.

Essas discussões são essenciais na formação do professor, pois têm relação com a sua profissão docente, assim, refletindo no processo de ensino e aprendizagem da História, pois os parâmetros da BNCC servirão de base para a inclusão de determinados conteúdos no currículo de História. Estar consciente dos mecanismos que se articulam na elaboração das políticas públicas e, principalmente, de uma base curricular que vai afetar, de certo modo a sua atuação consiste em pautas relevantes para estar no meio acadêmico.

Assim, foi possível notar que a maior parte (seis respostas, 60%), não se inteirou dessas discussões sobre a temática durante a elaboração da BNCC. Os demais (quatro respostas, 40%) ouviram falar por meio da mídia, mas de forma superficial, principalmente, no contexto das Eleições de 2018, como destacaram os participantes abaixo.

[...] Eu tive um parecer sim a respeito, principalmente, é, nas eleições recentes que houve, se falou muito também. Fiquei sabendo e, realmente, pesquisei muito questões também de notícias falsas né, das fake news, em relações a isso. [...] foi um debate bem complicado que se deu e, realmente, o que eu percebi desses debates é que eles realmente passam para a população uma maneira errônea do que seria essa identidade de gênero [...] Porque o foco a gente sabe que nada mais é do que expor para o aluno a diversidade da palavra e as suas diferenciações [...] na palavra em si da etimologia como do cunho social. E isso você não vai tá impondo ninguém a ser nada nem doutrinando ninguém que também é outra palavra que, nesse contexto surgiu muito, de doutrinação [...] Então, quando você fala sobre o assunto você quebra tabu [...] você acaba quebrando preconceitos, entre outras questões. E o não falar é, realmente, você continuar velando esse preconceito e não dando acesso às pessoas ao verdadeiro conhecimento do que aquela coisa significa [...]. (P2).

Eu lembro sobre a educação sexual que eles estavam tentando implantar, que até foi bem discutido em 2018, mas eu não cheguei a ir profundo no assunto [...] eu creio que foi mais uma questão ideológica que implantou, porque, igual no caso se eu conversar com a minha mãe, ela fala que educação sexual é ensinar a criança a ser homossexual, entendeu. Essa visão que as pessoas tradicionais têm da educação sexual na sala de aula.

Eu acho que a educação de gênero seria entendida da mesma forma, porque as pessoas não têm conhecimento. Então, tudo que é novo, tudo que se relaciona com a sexualidade, tudo que se relaciona a isso traz medo para os pais mais tradicionais, nem um pai quer que isso seja ensinado em sala. Por quê? Porque eles não conhecem. Eles têm medo do que vai ser ensinado. Por isso, eu acho mais interessante os professores saber passar isso [...]. Reunir os pais e saber transmitir o que vai ser passado para o aluno. (P8).

De acordo como depoimentos dos participantes, percebe-se um posicionamento consciente e crítico em relação às questões envolvendo a “ideologia de gênero”, mas são perspectivas subjetivas que foram construídas mediante ao interesse pessoal diante do contexto. Em alguns aspectos, isso nos mostra que existem pessoas que estão atentas aos acontecimentos em seu contexto e que buscam conhecer e manifestar diante dos fatos de forma crítica e reflexiva. Um dos requisitos fundamentais para um(a) professor(a) de História.

Em contrapartida, a maioria dos(as) participantes (60%), nem chegou a ter contato com o assunto. Uma lacuna que pode estar relacionada ao contexto de cada graduando(a) e, diante disso, se faz necessário as discussões contextualizadas nos cursos de formação docente, principalmente, em relação às políticas educacionais.

Em suma, capacitar os(as) professores(as) de História para que possam desenvolver um olhar crítico diante dos acontecimentos e, conseqüentemente, em relação a educação e a sua conjuntura como a escola, o currículo, a formação docente, os materiais didáticos, os sistemas de avaliação, principalmente, em relação ao ensino de História em sua prática educativa.

Tabela 10 - Subcategoria 4 – Abordagem de gênero nas aulas de História

<b>O que você acha sobre a abordagem de gênero nas aulas de História? (Q.4)</b>	<b>Frequência*</b>
A abordagem de gênero é importante	4
Desconstruir valores e ampliar o conhecimento sobre o gênero	4
Importante, mas não é atribuição apenas da História/Educação	2
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Compreender como se dão as relações de gênero durante o processo histórico nos permite entender o nosso contexto, assim, a categoria de análise de gênero consiste em um instrumento fundamental nesse processo.

Diante disso, como os(as) graduandos(as) de Licenciatura em História conseguem perceber a importância dessa conjuntura em sua formação e para a sua atuação como professor(a)?

Quando os(as) participantes foram questionados(as) a respeito do assunto foi possível notar que é consenso entre eles(elas) a relevância de se discutir as questões de gênero nas aulas de História, mas com algumas variações.

Assim, alguns (quatro respostas, 40%) acham importante discutir gênero nas aulas de História, outros (quatro respostas, 40%), percebem que a abordagem de gênero pode desconstruir concepções e/ou valores tradicionais de gênero e ampliar a perspectiva sobre o tema e, aqueles (duas respostas, 20%), que acham importante as discussões sobre gênero, mas não somente nas aulas de História.

Em relação àqueles(as) que acham importante as discussões de gênero podemos destacar as seguintes perspectivas:

Eu acho que são necessárias [...] ao longo do tempo foi mudando essa concepção de gênero, então, nada mais justo do que a aula de História acompanhar também as mudanças que foram feitas, então, [...] a gente tem que ensinar os dois lados, mas não pode ensinar só aquele lado que a gente viu que era antigamente que tinha só os dois lados. Hoje a gente tem que ensinar que a questão de gênero é mais diversificada, creio eu. (P5).

Acho que deve ser debatido, principalmente, por ser uma licenciatura, então eu acho que a gente vai trabalhar com essas questões, a gente vai se deparar com essas questões, mas eu não vejo isso acontecendo atualmente, porque, como eu disse, não é uma pauta reconhecida pra ser discutida. Então, ainda não tive contato com esse tipo de diálogo dentro da faculdade. (P7).

Se eu tivesse, eu consideraria importante, na verdade, eu queria que tivesse, mas, infelizmente, eu não tive essa abordagem durante os três anos, na faculdade. (P9).

Referente aos apontamentos, percebe-se que os(as) graduandos(as) apoiam as discussões de gênero, no entanto, também é possível notar que a concepção de gênero deles se reduz a sexualidade e não ao gênero como categoria de análise.

Tais perspectivas se dão devido à falta de abordagem sobre as questões de gênero no curso e as referências que eles têm sobre o tema partem do senso comum, da vivência.

Assim, esses aspectos podem representar um agravante diante das questões de gênero, pois os debates que se apresentam na mídia estão eivados de valores tradicionais e se reduzem a uma abordagem voltada para a sexualidade sob a justificativa de uma “ideologia de gênero” que corrompe os valores tradicionais de gênero.

Diante dessas representações, se faz necessário o esclarecimento da sociedade acerca do tema e, em especial, dos(as) professores(as) no âmbito escolar. No entanto, para essa preparação, é preciso que as instituições de ensino superior a ofereça no processo de formação desses(dessas) profissionais da educação.

Dessa forma, proporcionaria aos professores(as) mecanismos para que eles(as) pudessem trabalhar com as questões de gênero na escola. Pois, como já abordamos, a escola constitui em lugar das relações de gênero e muitos valores, ideias, representações, estereótipos, desigualdades e preconceitos são (re)construídos por meio das relações sociais.

Também, a escola pode ser um espaço para desconstruir esses valores mediante o ensino e aprendizagem de valores universalmente desejáveis como a ética, justiça, tolerância, liberdade e igualdade; ideais que estão expressos nas concepções dos participantes, conforme destacado.

Eu acho importante, porque é alguma coisa atual e os alunos se identificam quando a gente usa exemplos do passado, agora na atualidade. Eu acho que todo esse processo que a gente está vivendo, de ideologia de gênero, todo esse processo ele vai estar marcado na História. Então, daqui alguns anos isso vai ser estudado, então, eu acho legal os alunos ficar cientes desse processo na História. (P8).

Eu acredito que sim. [...] Ajuda o pessoal, principalmente, a criança ampliar a visão de mundo, assim, respeitar. Da mesma forma que hoje você ensina as pessoas a tentarem acabar com essa ideia de racismo, essa intolerância contra negro ou coisa do tipo, você tem uma certa intolerância com um cara ou uma mulher que tenha uma sexualidade, ela se entende na sexualidade errada que ela nasceu no corpo errado e, se isso for ensinado, desde criança, desde o ensino fundamental ou médio, eu acho que com o tempo isso ajudaria acabar com essa certa intolerância. (P10).

As abordagens acerca das questões de gênero são fundamentais para que possamos compreender como e por que acontecem tantas desigualdades atualmente, possibilitando ampliar as perspectivas sobre a construção dos sujeitos históricos e, conseqüentemente, toda a conjuntura social, cultural, étnica, sexual política, econômica envolvendo as questões de gênero.

Tais aspectos podem ser desenvolvidos por meio do compromisso e a responsabilidade de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a educação, como aponta o participante:

[...] Eu acho que seria muito legal, hoje em dia, a gente ter, à parte, uma educação, digamos em aspas, em muitas aspas, sexual onde você vai aparar essa questão do gênero e outros, mas não necessariamente a História deve ser responsável diretamente pra fazer essa ligação. Eu acho que é um assunto onde a gente, às vezes, ela acaba entrando, ainda mais na atualidade, mas não necessariamente em questão de gênero a História sege a mãe, digamos assim, que ela tem que fazer esse vínculo direto com isso. (P3).

Perceber a educação como instrumento de transformação é fundamental. Assim como, a educação escolar pode ser vista como uma possibilidade de superação dos papéis e padrões construídos em torno das relações sociais de gênero, mediante ao processo de ensino e aprendizagem, da postura crítica e não de neutralidade ou indiferença sobre as relações de gênero.

O que pode ser feito por meio de uma formação adequada para a abordagem de gênero, pois os(as) profissionais da educação devem estar munidos(as) de conhecimento com consciência e posicionamento crítico em sua prática educativa propiciando uma nova perspectiva aos alunos(as) sobre as questões de gênero. Ou seja, construir novas identidades, novos olhares, novos sentidos com vistas a superar as diferenças e desigualdades diante dos padrões e normas instaurados na sociedade sobre as questões de gênero.

Tabela 11 - Subcategoria 5 – Percepção das relações de gênero na História

<b>Você percebe como se dão as relações de gênero na disciplina de História? Justifique. (Q.5)</b>	<b>Frequência*</b>
Perspectiva sobre as diferenças de gênero	5
Não consegue perceber como se desenrolam as relações de gênero por falta de abordagem sobre o tema	3
Transformação das relações de gênero	2
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

As relações foram construídas por meio das relações de gênero e tiveram características específicas de acordo com diferentes espaços e temporalidades;

assim, essas relações são repletas de elementos socioculturais que estruturam atribuições designadas aos homens e às mulheres na sociedade.

Nessa perspectiva, podemos notar que as relações de gênero possuem historicidade, contudo, a percepção dos aspectos que envolvem essas relações deve ser levada em consideração, pois são fatores condicionantes para a construção das identidades de gênero.

A História pode ser um campo vasto de exploração para uma análise das relações de gênero. Todavia, cabe observar se as perspectivas dos(das) graduandos(as) alcançam esses movimentos, haja vista que esse olhar para o passado possibilita perceber e compreender como se dão as relações de gênero na atualidade.

Diante disso, foi possível perceber que, conforme as concepções dos(as) participantes, destacam-se algumas perspectivas sobre as relações de gênero. A partir daí, podemos agrupar as respostas em três eixos: primeiro, perspectiva sobre as diferenças de gênero (cinco respostas, 50%); segundo, sem perspectivas de como se desenrolam as relações de gênero por falta de abordagem sobre o tema (três respostas, 30%); e, terceiro, percepção das transformações das relações de gênero (duas respostas, 20%).

Concernente ao primeiro eixo de discussão, os(as) participantes observam que diante do processo histórico é possível notar que:

Bom, na maioria do tempo histórico, basicamente, nós vivemos em uma sociedade patriarcal, onde os homens recebiam o papel de liderança social e na maioria do tempo histórico vai ter algumas exceções como sociedades matriarcais da antiguidade ou como a idealização e a valorização romântica da mulher no fim da Idade Medieval, mas, no geral, na grande maioria desse tempo nós vivenciamos uma sociedade patriarcal. Então, [...] é uma sociedade que ainda hoje traz um legado histórico de um pré-conceito em relação a posição social que o seu gênero tem em sociedade. (P4).

Percebemos que, mesmo diante de um processo histórico constituído por muitas mudanças, as relações de gênero ainda representam um abismo na escrita da história, sob um olhar reducionista fundamentado nas diferenças sexuais e papéis atribuídos no patriarcalismo da história clássica ocidental.

Poucos(as) destacam as transformações envolvendo as relações de gênero, como no caso abaixo.

Acho que dá pra perceber. [...] Acho que pegando determinados recortes, assim, tipo, você pega recorte de determinadas épocas e vai comparando, por exemplo, o que se entendia de gênero naquela época e dá pra perceber que, principalmente, de um tempo pra cá a mudança vem sendo mais

dinâmica, teve um longo período que ficou estagnada e tal, mas, de um tempo pra cá, acho que essa mudança está sendo mais dinâmica mais documentada. (P5).

A percepção das relações de gênero na História se dá de forma dinâmica, às vezes, por meio de um olhar delimitado a um determinado contexto e período e, assim como na História, as relações são marcadas por rupturas e permanências ou, até mesmo, com algumas variações.

Entretanto, é fundamental termos uma perspectiva ampla diante do processo histórico abrangendo a conjuntura social, política, cultural, étnica, espacial, temporal, econômica, religiosa, entre outros aspectos que constituem as sociedades.

A partir dessa dinâmica dialógica, conseguiremos estabelecer conexões e perceber as diferenças diante das relações de gênero e entender os mecanismos que se articulam na construção dos papéis de gênero e estabelecem as relações de poder no tempo e espaço.

Todo esse processo não é tarefa fácil, pois só pode ser alcançado a partir de uma análise crítica e reflexiva acerca das relações de gênero, que são características essenciais para um(a) historiador(a) ou/e professor(a) e que, infelizmente, não pode ser observado nas concepções de alguns(algumas) dos(das) participantes, devido à falta de embasamento para discutir as questões de gênero.

#### 6.2.5 Educação moral e relações de gênero

As discussões apresentadas nesta categoria e suas subcategorias foram desenvolvidas por meio das questões sobre o conhecimento dos(das) participantes da educação moral, assim como, suas impressões, a percepção da educação moral na formação e se o trabalho com a educação moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero.

Tabela 12 - Subcategoria 1 – Concepção de Educação Moral

<b>Você já ouviu falar da Educação Moral? Quais são suas impressões sobre a Educação Moral? (Q.1; Q.2)</b>	<b>Frequência*</b>
Valores morais	5
Valores éticos	2
Respeito mútuo	1
Construção de valores	1
Educação moral e cívica	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Abordar a educação moral nos leva a pensar em valores que são transmitidos de geração para geração, assim como, a moral e a ética. Desse modo, esse pensamento nos conduz para a elaboração de um conceito da educação moral, pois os valores, a moral e a ética são elementos que se articulam e constituem o campo da educação moral.

De acordo com Piaget (1999), a construção da moralidade se dá por meio do desenvolvimento cognitivo e afetivo, assim,

[...] Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição do indivíduo. (PIAGET, 1999, p. 3).

A educação moral tem um vasto campo de definições, contudo, conceituar a educação moral não é uma tarefa fácil, pois conforme Puig (1998), o campo da educação moral abrange diversos paradigmas e pode nos conduzir para abordagens como a socialização, a clarificação de valores, o desenvolvimento do juízo moral e a construção de valores.

Dessa forma, compete destacar quais são as perspectivas dos(as) participantes em relação à educação moral para podermos delimitar e discutir sobre o assunto, visto que segundo Piaget (1999), os procedimentos da educação moral podem ser especificados conforme diversas perspectivas: a partir da finalidade que se pretende, considerar os métodos adotados e a aplicabilidade do domínio moral levado em conta.

Conforme as concepções dos(das) participantes evidenciamos uma série de perspectivas sobre a educação moral, que, numa frequência de dez respostas (100%), cinco respostas (50%) relacionaram a educação moral aos valores morais; duas respostas (20%) aos valores éticos; uma resposta (10%) como respeito mútuo; uma resposta (10%) construção de valores; e uma resposta (10%) educação moral e cívica, como apresentam as concepções logo abaixo.

Imagino que siga alguns valores morais. [...] existem valores morais da igreja, existem valores morais liberais, existem os valores morais universais, então, depende quais valores estariam sendo aplicados, mas eu imagino que seja uma educação que volta não só para a construção de conteúdos, mas replicar alguns dogmas. (P7).

[...] Eu acho que a Educação Moral é a ética, os princípios da pessoa, o conhecimento que ela tem sobre a vida e a forma de agir em sociedade [...]. (P8).

[...] Um respeito mútuo, alguma coisa assim. (P5).

[...] fala da formação do ser humano [...] do ser inteiro, toda sua formação psicológica né, tudo que [...] determina o homem ou mulher [...] assim, [...] a construção vai ser feita pra que seja uma pessoa com caráter tudo, como uma pessoa que venha para respeitar as pessoas também [...]. (P1).

[...] Então, a gente pode até, no contexto histórico, lembrar um pouco da questão da ditadura né, a educação moral e cívica. [...] a educação moral, [...] vai partir de uma forma [...] de doutrinação do ser, porque iria moldar a sociedade. [...] (P2).

Podemos perceber que os(as) participantes apresentam uma concepção de senso comum, mas que constituem as perspectivas que se relacionam com a educação moral como os valores morais, valores éticos, respeito mútuo, construção de valores e educação moral e cívica.

Diante das definições de educação moral aludidas por Piaget (1999) e Puig (1998), La Taille (2002, p. 137-138), destaca que a moral pode ser dividida em três partes interdependentes como as regras, os princípios e os valores. Assim, as regras morais implicam em um dever, que pode ser cumprido ou não. Em relação aos princípios, esses seriam como um guia para o cumprimento das normas, como afirma o autor “uma ‘bússola’ que nos permite orientar nossas ações”. O “saber fazer” moral perpassa pelos valores morais, que seriam “premissas” das quais são originados os “princípios e as regras”.

A partir dessa concepção, La Taille (2016, p. 32, grifo do autor) define a moral como:

[...] sistema de valores que se traduzem por princípios e regras cuja aplicação prática é considerada um *dever* e, logo, a não aplicação, uma

transgressão condenável. [...] Do ponto de vista psicológico, à moral corresponde um sentimento especial: o da obrigatoriedade.

Entretanto, cabe destacar que a moral tem uma íntima relação com a ética, de modo que, a ética consiste na legitimação das ações do indivíduo mediante a consciência dos deveres a ser cumpridos, ou seja, uma ação racional regulada pela moral. Em outro aspecto, “a dimensão psicológica”, entre a ética e a moral pode ser relacionada pela perspectiva de que o “[...] um indivíduo somente agirá conforme princípios e regras morais (sejam quais forem) se essas fizerem, para ele, sentido no plano ético.” (LA TAILLE, 2016, p. 33).

Contudo, as concepções dos(das) participantes se relacionam aos aspectos dos princípios e regras, que são constituídas por meio das relações em sociedade. Conforme observado, por La Taille (2016), os valores morais engendrados no indivíduo consistir-se-ão em um dever em suas ações sendo a ética um guia dessas práticas diante de um ideal a ser cumprido.

Tabela 13 - Subcategoria 2 – Abordagem da Educação Moral no curso de História

**Já estudou sobre o tema durante sua formação acadêmica? Em que momento? (Q. 3) Frequência\***

Disciplina de Psicologia	1
Abordagem na perspectiva da Educação Moral e Cívica	2
Nunca estudou sobre o tema	7
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Sobre o estudo da educação moral no curso de História, numa frequência de dez respostas (100%), sete (70%) responderam que nunca tiveram contato com o tema durante a graduação; dois (20%) associaram a educação moral na perspectiva da Educação Moral e Cívica durante o período da ditadura militar no Brasil; e apenas um (10%) disse já ter ouvido falar sobre o assunto na disciplina de Psicologia. Assim, cabe ressaltar a concepção que associou a educação moral com a Educação Moral e Cívica, que conforme o participante:

[...] Então, a gente pode até, no contexto histórico, lembrar um pouco da questão da ditadura né, a educação moral e cívica. Então, realmente, partindo desse ponto de vista, a educação moral, no ponto de vista

histórico, dessa questão da época da ditadura que o Brasil viveu, a gente vai partir de uma forma, querendo ou não, de doutrinação sim, do ser, porque iria moldar a sociedade. Iria, na questão do moral. O que seria moral? O que seria não moral pra sociedade? O que seria aceito? O que não seria aceito? [...]. (P2).

Observamos que nessa perspectiva a educação moral é vista como algo negativo partindo de “doutrinação”, ou seja, mediante a um processo de estabelecer relações heteronômicas. Essa concepção é comum, visto que, quando se refere a um contexto histórico nacional e que, de certa forma, a educação moral é vista como algo negativo.

Lepre (2019), corrobora com essa perspectiva, pois, no contexto brasileiro, quando nos referimos a educação moral, logo vem à memória as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, que foram criadas por meio do Decreto-Lei N.869, de 12 de setembro em 1969, durante o período da ditadura militar no país.

Essas disciplinas tinham como objetivo reconhecer e manter o modelo social que vigorava naquela época mediante reforço nos indivíduos de ideais nacionalistas como a ordem e o progresso. Ou seja, assumiram características arbitrárias e autoritárias, visto que, o decreto-lei que as implantou evidencia que os princípios que deveriam nortear o desenvolvimento dessas era a “obediência”. Assim, a articulação da tríade serviu para alcançar esses ideais e se transformaram “[...] em disciplinas doutrinárias nas quais eram ensinados valores e modelos pré-definidos por um determinado grupo e que deveriam ser seguidos e repetidos como dogmas.” (LEPRE, 2019, p. 5).

Todavia, esses ideais propostos pela Educação Moral e Cívica e suas interdependentes não condiz com as premissas que pressupõem o desenvolvimento da moralidade do indivíduo.

Conforme os estudos de Piaget (1999; 2001), é possível verificar que a construção do juízo moral é um processo que depende de uma série de fatores como o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais que o indivíduo estabelece, desse modo, as relações interpessoais são essenciais para o aprimoramento moral. Também, é decorrente de um processo que envolve a anomia, que consiste na afetividade do indivíduo diante das regras estabelecidas com o meio, é uma fase que é regida pelo egocentrismo, ou seja, o indivíduo não atribui sentido às regras nem entende o ponto de vista dos outros indivíduos, voltando seus interesses

apenas para si; na heteronomia, o indivíduo vai agir mediante uma relação unilateral, que conduz a um sentimento de dever e obrigação, isto é, uma moral heteronômica baseada em relações de coerção; e a autonomia, que consiste na moral autônoma, construída por meio das relações baseadas pela cooperação e respeito mútuo.

Em síntese, o que pode ser evidenciado é a existência da moral heteronômica nas relações sociais, que em muitos casos, não alcançará o estágio de desenvolvimento da autonomia moral. Enfim, conforme Piaget (1999, p. 3), os procedimentos da educação moral vão estar relacionados de acordo com seus fins, isto é, dependendo da finalidade que a educação moral vai ser adotada, “ela moldará as consequências e determinará comportamentos de modos diferentes.”

Tabela 14 - Subcategoria 3 – A Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero

<b>O que você acha do trabalho com a Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero? É possível desconstruir o binarismo de gênero com a Educação Moral? (Q.4)</b>	<b>Frequência*</b>
Pode ajudar a romper com o binarismo de gênero	7
Instrumento para o professor(a) trabalhar as relações de gênero	2
Não seria possível pois os valores sobre o gênero estão arraigados na sociedade	2
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: A autora (2019).

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

No que tange às concepções dos(das) participantes em relação à educação moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero, entre as onze respostas (100%), sete (63,64%) consideram que a Educação Moral pode ajudar a romper com o binarismo de gênero; duas (18,18%) destacaram a Educação Moral como um instrumento para o professor abordar as questões de gênero; duas (18,18%) acreditam que com a Educação Moral não seria possível desconstruir valores arraigados na sociedade em relação as questões de gênero.

Diante dos resultados, acerca da Educação Moral, embora os(as) participantes da pesquisa não tivessem conhecimento sobre o assunto, verificou-se que grande parte relacionou o termo aos valores morais e acreditam na possibilidade de transformar as relações sociais de gênero por meio do desenvolvimento dos valores morais, conforme pode ser observado na concepção de um dos(das) participantes que representa o consenso entre os(as) demais que assumiram a mesma perspectiva.

Eu acho que sim. Acho que ajudaria bastante se tivesse isso implantado na base curricular do aluno. [...] começando desde o início do fundamental, do berçário, porque eu acho que tudo começa no berçário. O Fundamental, acho que seria o grande passo pra aceitação do mundo atual. Porque, eu acho que essa questão de moralidade [...] vem de casa, só que às vezes vem errada, nem tudo que os pais ensinam em casa é a forma certa de viver em sociedade. Eu acho muito individualismo, a forma de pensar, a forma tradicional de ver as coisas, essa questão de gênero, menino só pode usar isso, menina tem que usar isso, eu acho que muitas pessoas falam: eu sou muito liberal. Mas quando tem um filho! Quando é menina compra tudo rosa. Não tem aquela liberdade. Então, a criança já cresce com isso: ah, eu sou menina tenho que ser meiga, eu tenho que brincar de boneca, eu tenho que vestir só rosa, vestidinho, entendeu. É uma coisa que é implantada. [...] Eu acho um ponto, também, importante, porque, se você veste um bebê de amarelo ou verde, você sai na rua as pessoas, a sociedade vai ver ele, se não tiver brinco, vai ver como menino, não é?! É uma questão muito social. (P8).

Embora a Educação Moral traga em seu bojo uma série de paradigmas morais, este estudo baseia na perspectiva da construção da personalidade moral, assim, ela deve ser encarada como

[...] um processo de construção em si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral do sujeito. [...] (PUIG, 1998, p. 7-8).

Isto posto, com a Educação Moral se torna possível a construção da personalidade moral e a reconstrução das relações sociais, pois possibilita a percepção e a conscientização do outro e das relações sociais. A formação do indivíduo moral contribuiria para transformar as relações sociais, principalmente, no que tange as relações sociais de gênero, que pode ser observado, também, na concepção dos(das) participantes.

[...] creio eu que, realmente, quando você trata da educação moral hoje, nesse assunto, principalmente, focando em gênero, é justamente para isso,

para gente poder romper fronteiras. Para gente poder, realmente, expor o que seria. Porque [...] é um assunto que está muito em alta, um assunto que está em pauta, totalmente, não só na questão do governo, mas no geral, as famílias, realmente, estão confundindo muito [...] acho muito interessante a gente trabalhar isso. E como professor a gente tem que buscar mesmo mecanismos de colocar isso em sua disciplina, para que os alunos saibam, realmente, do assunto e não falem e não perpetue na sociedade discursos errôneos sobre o assunto. [...] (P2).

Contudo, o desenvolvimento da Educação Moral, por meio dos conteúdos morais, promoveria a atitude moral que levaria o sujeito a ter a consciência de decidir a melhor maneira de agir em prol de si e da sociedade. As decisões morais possibilitam a escolha de um caminho desejável e socialmente justo, isto é, em busca de um meio a alcançar proposições adequadas para os indivíduos e para a coletividade (GOERGEN, 2005).

No entanto, também é possível perceber que, diante das concepções dos(das) participantes, há uma barreira de valores construída pela sociedade, que dificultaria a construção de valores contra o binarismo de gênero, como apontam os(as) participantes.

Eu acho difícil, você ainda não definir o que é masculino e feminino [...] Ainda com a educação você não consegue tirar isso, acho muito difícil, porque se tem muitas coisas envolvidas [...] você tem valores que carrega, até mesmo professor, instituições, faculdade [...] eu acho que não tem muita coisa que a gente precisa entender ainda e saber, daí, saber respeitar se sou homossexual, se sou heterossexual. Só a partir do momento que a sociedade souber respeitar isso, independente de religião, classe social, formação, seja lá o que for [...] acho que parte disso. (P6).

Difícilmente. É como eu falei, isso vai se mudando ao longo da história. A gente não vai, eu, na minha visão de mundo, não penso que mulher tem que ficar lavando louça ou coisa do tipo, essas ideias aí. É até meio revoltante, mas esses direitos eles vão se constituindo ao longo do tempo, em questão de geração em geração, você vai mudando a moral, você vai mudando os princípios das pessoas e não é de uma hora pra outra [...] eu acho que é questão de tempo. Mas com a moral que a gente tem hoje, eu acho muito difícil você conseguir essas mudanças, principalmente, quando uma pessoa busca uma mudança cultural, moral, coisa do tipo. [...] Uma lei é questão de meses, um ano você muda. Só que valores são gerações [...]. (P10).

Diante do exposto, o trabalho com a educação moral não seria eficaz para romper com os valores de gênero construídos na história, uma perspectiva que pode ser relacionada às relações que se estabelecem por meio da heteronomia.

Todavia, a perspectiva da construção do sujeito moral pressupõe a construção de um indivíduo autônomo. E a educação moral, adotada nesse sentido, funcionaria como um mecanismo para o aperfeiçoamento do sujeito, assim como,

transformar as relações sociais em seu meio. A articulação dos valores com a educação leva em conta aspectos acerca dos valores que devemos educar e o modelo de ser humano que se desejamos formar. Assim, é imprescindível adotar uma perspectiva acerca do contexto do sujeito, visando construir valores desejáveis nas relações de gênero, necessária diante das transformações na sociedade.

#### 6.2.6 Análise do projeto pedagógico do curso e planos de ensino

O PPC do curso de Licenciatura em História, disponibilizado para a pesquisa, corresponde ao ano de 2017, ano em que os participantes ingressaram no curso. Para a observação do PPC levou-se em conta os aspectos teóricos e metodológicos que os(as) discentes devem desenvolver durante a formação para a docência.

A constituição da subcategoria aspectos gerais do PPC foi desenvolvida por meio de alguns pontos que foram analisados para discussão, como os aspectos legais do curso, a proposta pedagógica, objetivos, perfil profissional do egresso, proposta metodológica e conteúdos curriculares.

Nota-se que a história do curso Licenciatura em História da IES começou em 2001, por meio de um pedido protocolado na Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC) que solicitava a mudança de Habilitação em História para Licenciatura Plena em História, atendendo aos requisitos da Lei Federal nº 9394/96.

Desde então, o curso de Licenciatura em História obteve renovação de reconhecimento pela Portaria nº 1.763 de 27 de outubro de 2010, Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012 e Portaria nº 1.096 de 24 de dezembro de 2015. O curso funciona em modalidade presencial no período noturno com duração mínima de 6 semestres letivos e oferece 120 vagas por ano (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017).

A proposta do curso se apresenta de modo a contribuir com a formação de professores(as), em aspectos teóricos e metodológicos que permitirão ao futuro(a) profissional construir conhecimentos e valores acerca do ensino, aprendizagem, trabalho e educação, sob uma ótica de mudança social e cultural.

Também, se mostra em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, oferecendo ao público uma formação profissional para a atuação no Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.

Atendendo a legislação, respeitando a demanda regional e a fim de cumprir seu papel social, o curso de Licenciatura em História [...] vem contribuir fornecendo instrumentos para obtenção de conhecimento e formação de valores, uma vez que o curso se propõe suscitar reflexões sobre a relação ensino/aprendizagem/trabalho/educação e sobre perspectivas de transformação social e cultural.

Assim, a proposta desse curso justifica-se pelo fato de que a História está presente em todas as atividades do Homem, é uma necessidade básica do conhecimento para inserção no mercado de trabalho e para interpretação dos fatos, tornando-se, então, necessário formar profissionais que atendam às demandas contemporâneas da sociedade. Servindo – se do desenvolvimento tecnológico e do desejo de transformação dos professores, por meio de um ensino da História que atenda os anseios da pós-modernidade. [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017, p. 19).

Ressalta-se que a proposta do curso se apresenta com aspectos a atender as demandas atuais da sociedade abrangendo o processo histórico. Nessa perspectiva, deve se levar em conta a conjuntura histórica e, conseqüentemente, estar em consonância com as transformações e/ou permanências dos diversos elementos que são objeto de estudo na área da História.

Conforme as discussões, apresentadas nas seções “Gênero e História” e “Gênero, Educação e Formação de Professores”, a temática de gênero constitui a área da História como as relações de gênero que foram construídas ao longo da história. Podemos destacar as questões de gênero no âmbito escolar que geram violências, desigualdades, estereótipos, sexismo, machismo, entre outros, que se desenrolam através das relações interpessoais.

Estes são assuntos que fazem parte do cotidiano dos(as) professores(as) na escola, por isso, devem estar preparados(as) para trabalhar com essas questões; atuando com vistas a transformá-las, por meio de sua ação no processo de ensino e aprendizagem, que é possível mediante o processo de formação docente.

Possibilitar ao(à) profissional da educação uma perspectiva ampla acerca desses aspectos como, por exemplo, as relações de gênero, a diversidade étnico-racial e os valores socioculturais, que são temas de discussões na sociedade contemporânea.

O currículo de História passou por diversas reformulações, ao longo das últimas décadas, diante das demandas no contexto social, cultural, econômico,

político; buscou-se acompanhar as mudanças ampliadas no campo historiográfico em relação aos conteúdos e métodos (ABUD, 2003; BITTENCOURT, 2003; SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Os(as) professores(as) de História devem ter a formação com a finalidade de atender as novas mudanças abrangidas pela área diante do contexto em que atuarão. Nessa perspectiva, a formação inicial constituir-se-á em um processo indispensável para sua prática, pois, o saber histórico é condição necessária para sua ação.

A prática do(a) professor(a) de História perpassa pela articulação do teórico-metodológico, que incidirá no processo de ensino e aprendizagem.

Para desempenhar, de modo satisfatório, sua *missão*, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizadas, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção. Como se sabe, os heróis formadores do panteão da pátria foram perdendo seu lugar de destaque, sendo substituídos por heróis *coletivos*, representativos de identidades relativas a grupos sociais específicos, aos quais acabaram atribuídos os papéis centrais da cena histórica. (MICELI, 2009, p. 37-38, grifos do autor).

Em uma sociedade, com rápidas mudanças, que abrangem as questões sociais, políticas, éticas, econômicas, culturais, religiosas, tecnológicas e educacionais, somos levados a refletir sobre como essas transformações podem afetar o ensino no contexto atual.

Na área da História, os dilemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, concentram-se, principalmente, na questão do significado da relação passado-presente e vice-versa para os(as) alunos(as).

Conforme Bittencourt (2003, p. 7):

[...] A constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da 'história da humanidade' leva a indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. [...]

Diante do exposto, é imprescindível observar quais são as representações do passado presentes no currículo escolar e acadêmico na área da História e como o curso se apresenta diante dessas exigências.

A proposta pedagógica do curso aponta que, diante das mudanças no processo histórico, conta com profissionais qualificados com conhecimentos

didático-pedagógicos e específicos da História, para atender as exigências da contemporaneidade.

A meta a ser atingida pelo Curso de Licenciatura em História é caminhar para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que possa integrar todas as dimensões do ser humano, o histórico, o social, o econômico, o político e cultural. [...]

O curso de Licenciatura em História tem propiciado a implementação de políticas institucionais no âmbito do ensino, pesquisa e extensão visando a melhoria de qualidade na formação dos discentes e de educação continuada dos docentes.

[...] são desenvolvidos projetos de iniciação científica nas diferentes áreas do conhecimento histórico, sendo os alunos incentivados a desenvolver projetos de pesquisa individuais, em grupos e ainda temos procurado implantar projetos de pesquisa coletivos, envolvendo os professores do curso e alunos de diferentes termos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017, p. 35-36).

O curso também mantém parcerias e convênios como secretarias e serviços diversos na IES de caráter cultural e científico e promove encontros, minicursos, palestras, simpósios etc.

Concernente ao objetivo do curso:

O Curso de Licenciatura em História [...] tem como objetivo geral a formação de professores para atuarem nas diferentes esferas do ensino de História com habilidades e competências necessárias para pensar historicamente e ensinar a pensar historicamente, proporcionando assim uma leitura crítica da realidade social. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017, p. 39).

A formação proporcionada aos(às) discentes deve ocorrer a partir da construção de conhecimentos, por meio de conteúdos e métodos da área da História, que os habilitem à análise e compreensão dos processos históricos nas áreas social, política, econômica, cultural e patrimonial, sob a ótica humanista e cidadã, para atuação nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

A estrutura curricular é composta por diversas disciplinas que contemplam conteúdos específicos da História, da prática pedagógica e formação geral.

Em relação à proposta metodológica, é possível observar que, a formação de professores(as), abrange um conjunto de disciplinas que constituem a grade curricular em conformidade com o Parecer CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores e do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura.

Quadro 3 - Grade curricular do curso de História

1 Termo	2 Termo	3 Termo	4 Termo	5 Termo	6 Termo
<b>Disciplina</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Disciplina</b>
Leitura e Produção de Textos	Métodos e Técnicas de Pesquisa	Pesquisa Histórica I	Metodologia do Ensino de História I	Metodologia do Ensino de História II	História Moderna III
Introdução aos Estudos Históricos	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena I	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena II	Pesquisa Histórica II	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	História contemporânea II
História Antiga I	História Antiga II	História Antiga III	História do Brasil IV	História Medieval II	Historiografia II
História do Brasil I	História do Brasil II	História do Brasil III	História Medieval I	História Moderna II	História Oriental II
Filosofia I	Filosofia II	História da América III	História Moderna I	História Contemporânea I	História do tempo presente
História da América I	História da América II	Sociologia I	Sociologia II	Historiografia I	Patrimônio Histórico Cultural e Ambiental
Antropologia	Didática	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	História Oriental I	Estágio Supervisionado III
*****	*****	*****	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	*****
<b>Legenda</b>					
<b>Formação geral</b>					
<b>Pedagógicas</b>					
<b>Específicas</b>					

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em História (2017, p. 44).

A perspectiva pedagógica se caracteriza pela ênfase nos processos de ensino-aprendizagem que visam o desenvolvimento da autonomia dos(as) discentes para aprender a aprender, aprender a investigar e aprender a trabalhar em grupo e individualmente.

A concepção pedagógica do curso de licenciatura está centrada no aluno e nos processos de interação. Desta forma, a metodologia utilizada visa ajudar o aluno a se organizar e a controlar sua própria aprendizagem, a

partir da criação de um contexto motivacional positivo; um alto grau de atividade do corpo discente. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017, p. 51).

A metodologia de ensino, empregada pelos professores, baseia-se em aulas teóricas por meio de aulas expositivas e práticas de campo como biblioteca, laboratórios e estágios curriculares supervisionados.

Para as disciplinas semipresenciais e presenciais, é utilizada a ferramenta virtual AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para todas as disciplinas.

O curso de Licenciatura em História [...] cumprindo sua missão fará sistematização dos conhecimentos, das experiências e da cultura, referindo-se à aquisição e prática de novos conhecimentos, atitudes e valores. Portanto, a função do ensino será comprometida com a sociedade, tendo sua atenção voltada para o desenvolvimento do potencial tecno-científico dos alunos, considerando também as demandas e compreensão específica do contexto. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017, p. 54).

A concepção de avaliação é como instrumento de crescimento, tanto do docente como do aluno. O processo de avaliação integra-se ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para novos conhecimentos de acordo com os objetivos estabelecidos no plano do curso.

Não obstante, cabe ao(à) professor(a) de cada disciplina apresentar formas de avaliações dos(as) discentes em diversas modalidades e com fracionamento das avaliações como necessário; como a avaliação de dissertações e/ou testes, individual, trabalhos em grupo, avaliações orais, seminários, grupos de pesquisa, entrega de relatórios, adoção do sistema de avaliação virtual, realizada na ferramenta do AVA, adotando no final o conceito mínimo para aprovação 6,0 (seis) em todas as disciplinas.

A avaliação do processo ensino/aprendizagem, do curso de Licenciatura em História, segue as resoluções estabelecidas pelo Regimento Geral da IES e estabelece que a frequência dos(as) discentes às atividades didáticas é obrigatória até 75% das aulas ministradas, considerando-se reprovado aquele que, ao término do período letivo, houver deixado de frequentar mais de 25 % da carga horária prevista no plano da disciplina (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017).

No que tange ao perfil profissional do egresso, espera-se que os licenciados em História adquiram conhecimentos dos conteúdos básicos, como:

- dominar os métodos e técnicas pedagógicas para atender a demanda da Educação Básica (EF/EM);
- apresentar competências de produzir, criticar e transmitir conhecimento profissional por meio da pesquisa e ensino;
- desempenhar o trabalho de historiador em diversas áreas, como museus e órgãos públicos de documentação, participar de pesquisas arqueológicas e assessorar projetos de turismo histórico-cultural;
- conhecer o processo de construção da Historiografia; problematizar os processos históricos observados e desenvolver a capacidade de interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas: escrita, iconográfica, oral, gestual, monumental, documentos legais;
- reconhecer e valorizar as diferenças presentes nas práticas sociais, estar orientado por valores e atitudes que lhe permitam reconhecer a pluralidade das experiências históricas das sociedades humanas;
- apresentar comprometimento com a sustentabilidade e uma postura cidadã, no âmbito local e no universal, com os valores universais consagrados na Declaração dos Direitos Humanos (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017).

A análise do PPC foi desenvolvida com o objetivo de investigar se o curso apresenta alguma possibilidade de formar os(as) futuros(as) professores(as) sobre as questões de gênero, por exemplo, o gênero como categoria de análise e as relações de gênero na História; a educação moral na perspectiva cognitivo-evolutiva e desenvolvimento da moralidade.

Evidencia-se que, o curso está em desacerto, em relação às diretrizes curriculares, pois segue as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores e do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura.

Existem diretrizes recentes, em relação ao Ensino Superior, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal diretriz proporciona um olhar para as questões de gênero que devem ser

contempladas na grade curricular do(a) aluno(a), como consta nos Artigos 3º e 13º (BRASIL, 2015b).

Ressalta-se que, em 20 de dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em uma breve análise da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, é possível perceber que, embora nessa diretriz as questões de gênero não se evidenciam, é notável, de forma implícita, algumas definições que podem abranger a temática, como no Art. 8º, que estabelece os fundamentos pedagógicos para a formação inicial de professores da Educação Básica:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 2019).

Observa-se que a alusão à valorização da diversidade e aos direitos humanos não se dá de forma clara e objetiva, o que nos permite diversas interpretações, pois são temas amplos e abrem um leque de perspectivas.

Por meio do processo de análise do PPC, foi possível perceber que, em relação à proposta pedagógica e conteúdos contemplados pelas disciplinas, não se evidenciou como as questões de gênero e/ou educação moral são abordadas no curso; embora apresente princípios como, por exemplo, as dimensões do ser humano, o histórico, o social, o econômico, o político e cultural, que são aspectos de possíveis abordagens sobre a temática de análise desta pesquisa.

As concepções do PPC são amplas e deixam algumas lacunas em relação a esses apontamentos. A grade curricular contempla disciplinas de cunho específico, geral e pedagógico, dentre elas podemos notar que, embora os termos gênero e educação moral não se despontem, os conteúdos das disciplinas podem abranger a temática.

De acordo com as concepções dos(as) participantes, discutidas nas categorias “Gênero e Formação” e “Educação Moral e Relações de Gênero”, o curso não oferece embasamento teórico e metodológico sobre esses temas, ou seja, não prepara os(as) professores(as) para as questões de gênero e moralidade.

Nunca foi abordado claramente o conceito de gênero. O que se tem é, raramente, de forma diluída entre as matérias, tratando do papel social da mulher ou da luta pelos direitos da mulher e, as vezes, a questão da sociedade patriarcal masculina, isso sim é tratado de forma diluída. Mas a questão do gênero não foi tratada. (P4).

Acredito que não e, parte porque [...] ainda não tem uma pauta amplamente reconhecida, nesse sentido, pra ser trabalhada pra nos preparar, basicamente, seria nos preparar para uma coisa que não existe, pelo menos é a visão que eu acho que é uma está presente tanto na universidade como nas escolas. (P7).

[...] eu acho que ainda falta bastante conhecimento sobre essa questão, tem que ter algum curso ou uma [...] metodologia; essa educação moral, eu acho que pra isso ser posto na escola, [...] tem que ter uma formação para os professores estarem preparados pra passar isso em sala para os alunos [...]. (P8).

Entretanto, alguns participantes (50% do número de respostas dadas) apresentaram uma perspectiva das relações de gênero na História; outros (23,53% do número de respostas dadas) observam que o curso oferece pouco embasamento teórico, sem aprofundamento específico, que foram temas de discussão na categoria “Gênero e Formação”.

Bom, dentro da História você percebe sempre homem e mulher do modo mais tradicional possível. Homem é homem, mulher é mulher e pronto, acabou. Essa é a visão que você tem dentro da História inteira. Porque quando você vê a História você não entra dentro dessa área, tipo de gênero, você vê os acontecimentos, fatos, você não fala dos indivíduos em si e como se dá essa percepção dos indivíduos, o que eles, então eu acho que é isso. (P3).

[...] o que eu cheguei a estudar, procurar e tudo mais essas coisas, passar em sala de aula é, desde quando a gente estudava História Antiga, lá que a gente via a questão do homem e da mulher, conforme foi ao longo tempo se distinguindo, a questão moral, econômica e tudo mais, o trabalho que foi sendo imposto e aplicado na cultura, mas fora isso, é questão de nunca impor uma ideia sobre os alunos, mas sempre tentar fazer eles entenderem não só o mundo na visão deles, mas saber que tem certas diferenças, tem outros alunos que tem certa visão de mundo totalmente diferente. [...] (P10).

Concernente a educação moral, os participantes destacaram nunca terem estudado sobre a temática (70% do número de respostas dadas); apenas dois participantes (20% do número de respostas dadas) observaram alguma relação sobre o tema no curso; apenas um participante (10% do número de respostas dadas) destacou ter estudo sobre o tema na perspectiva da epistemologia genética.

Educação Moral não, é mais quando o professor toca no assunto daquele período militar, do regime militar que o Estado implanta que você estuda educação moral e cívica, tudo mais. (P10).

[...] Nas aulas de Psicologia [...] Jean Piaget e, assim, que eu acho que fala da formação do ser humano né, o seu tudo né, não somente de uma parte, mas assim do ser inteiro né, toda sua formação psicológica [...]. (P1).

[...] ainda acho que eu deveria ter tido aulas ou, talvez, até matérias, quando a gente estudou, no terceiro termo, [...] Psicologia da Educação, se eu não me engano, eu acho que isso se enquadra em Psicologia. A gente deveria ter uma matéria sobre isso pra enquadrar a relação de gênero, tanto na minha formação agora pra quando eu for ser professor eu saber a diferença e saber diferenciar os meus alunos e saber lidar com essa ideologia de gênero. Mas, infelizmente, não estudei sobre isso. (P9).

Diante destas concepções, buscou-se elucidar os apontamentos discutidos, visto que as concepções dos(as) participantes e do PPC indicam algumas contradições.

Para verificar esses apontamentos de forma mais ampla, foram realizadas análises dos Planos de Ensino das disciplinas do curso, considerando os apontamentos destacados pelos(as) participantes da pesquisa, em relação a percepção das questões de gênero e educação moral e alguns itens observados no PPC, como alguns conteúdos contemplados nas disciplinas (Quadro 3).

O curso conta com uma grade curricular diversa em aspectos teóricos e metodológicos em consonância com os objetivos do PPC. No entanto, durante o processo de observação notou-se que algumas disciplinas apontam para uma possível abordagem de gênero e educação moral e a necessidade de se fazer uma análise mais abrangente levando em conta os PE.

Diante dos conteúdos selecionados, observou-se apenas as possibilidades de abordagem no curso, o que resultou em uma nova subcategoria de análise, denominada perspectivas e possibilidades de abordagem de gênero e educação moral no PE.

Quadro 4 - Perspectivas e possibilidades de análise de gênero e educação moral

continua

Conteúdos Curriculares – PPC	
Disciplinas Específicas	
Disciplinas	Conteúdos*
Historiografia I	Escolas historiográficas: metódicos, anuais, marxistas, estruturalistas, pós-modernos.
Historiografia II	As linhas historiográficas no século XXI.
Pesquisa Histórica I	Micro-história.

## Quadro 4 - Perspectivas e possibilidades de análise de gênero e educação moral

conclusão

<b>Conteúdos Curriculares – PPC</b>	
<b>Disciplinas Específicas</b>	
<b>História do Tempo Presente</b>	A compreensão da produção da história atrelada às problemáticas do hoje. Novos documentos e fontes vivas. Construção de bases mais vastas do campo de estudo.
<b>Disciplinas de Formação Geral</b>	
<b>Antropologia</b>	Antropologia Física e Antropologia Cultural. Organização Social, comunicação e aculturação.
<b>Sociologia I</b>	A sociologia como ciência social e seu surgimento no século XIX. Estudo dos fenômenos sociais, das práticas, dos grupos sociais através dos clássicos da disciplina.
<b>Sociologia II</b>	Temas em sociologia geral e regional: estratificação e classes sociais, movimentos sociais e cidadania, as minorias e as conquistas de direitos, a cultura e sua diversidade.
<b>Filosofia II</b>	Ética e valores. Teorias éticas. Filosofia política. Educação para os Direitos Humanos.
<b>Disciplinas Pedagógicas</b>	
<b>Estrutura e funcionamento da Educação Básica</b>	As políticas públicas e os contextos sociais, políticos e econômicos.
<b>Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem</b>	Psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem: definição, história, objeto e métodos. Dimensões biológicas, históricas, sociais e culturais do desenvolvimento psicológico. Principais abordagens do desenvolvimento humano e suas contribuições para o ensino. Periodização do desenvolvimento. A relação desenvolvimento e aprendizagem. Desenvolvimento psicológico e contemporaneidade.
<b>Metodologia do Ensino de História I</b>	Análise do papel da história na formação do aluno. Ensino de cidadania. Leitura do PCN de história. O livro didático. Construção da memória coletiva. Produção do saber histórico social.
<b>Metodologia do Ensino de História II</b>	Formação do profissional de história frente às questões sociais, econômicas e políticas.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em História (2017).

Notas: Dados coletados e organizados pela pesquisadora (2019). \*Os conteúdos correspondem a possibilidade de análise de gênero e educação moral selecionados pela pesquisadora e não a totalidade de conteúdos contemplados no PPC e PE.

A análise foi ampliada a todos os PE do curso e considerou-se os objetivos, as ementas, os conteúdos programáticos e as competências e habilidades. As disciplinas do curso (Quadro 3) se apresentam em conformidade com o PPC e

observa-se que todos possuem um referencial teórico básico e complementar conforme esses objetivos.

O processo de análise foi estruturado de acordo com os Termos do curso (do 1º ao 6º Termo). Dessa forma, as disciplinas cursadas no 1º semestre de 2017, no 1º Termo contemplaram: Antropologia, Filosofia I, História da América I, História Antiga I, História do Brasil I, Introdução aos Estudos Históricos I e Leitura e Produção de Texto. Dentre essas, a Antropologia foi observada de acordo com seus conteúdos no PPC (Antropologia Física e Antropologia Cultural. Organização Social, comunicação e aculturação) como perspectiva de abordagem sobre os valores e relações socioculturais de gênero, no entanto, no PE não fica explícito nenhum apontamento sobre o tema.

No 2º Termo, 2º semestre de 2017, a disciplina selecionada como perspectiva para a abordagem das relações de gênero e a perspectiva do desenvolvimento de valores éticos, foi a disciplina de Filosofia II. Segundo o PE, observa-se que, embora os temas em análise não sejam destacados, essas questões, talvez, tenham constituído as abordagens da disciplina. Pois, a disciplina de História Antiga II, aponta interdisciplinaridade com a Filosofia II, promovendo reflexões sobre as temáticas: Educação e direitos humanos; Diversidade étnico-racial; Questões socioculturais como princípios de equidade.

A articulação das disciplinas visa atender a Resolução CN 002-2015, sobre a formação inicial de professores, considerando o Capítulo III, Parágrafo Único, Inciso IV em que os futuros professores precisam “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. A proposta das disciplinas leva-nos a perceber que, apesar do PPC estar pautado nas diretrizes curriculares para o Ensino Superior nas resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, os(as) professores(as) responsáveis por essas disciplinas mantêm-se atualizados com o objetivo de atender às exigências teóricas e pedagógicas para a formação inicial docente.

Em relação às demais disciplinas que compõem a grade do 2º Termo (Didática, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena I, História da América II, História do Brasil II, Métodos e Técnicas de Pesquisa) não se ressaltou nenhum aspecto em relação aos propósitos da pesquisa.

No 3º Termo, 1º semestre de 2018, a grade curricular do curso foi composta por História e Cultura Afro-brasileira e Indígena II, História da América III, História Antiga III, História do Brasil III, que abrangeram as questões de gênero e educação moral.

De acordo com as possibilidades vislumbradas nos conteúdos da disciplina Pesquisa Histórica I, sobre a “Micro-história”, foi aberto um leque de perspectivas para a História das Mulheres ou das Relações de Gênero. Dentre as competências e habilidades pretendidas, evidenciou-se a “Habilitação para problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço”, que dá margem para as questões de gênero na História, ainda que os sujeitos não tenham sido destacados.

Outra disciplina que se destacou, conforme selecionada, foi a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que, diante dos objetivos, contemplou a abordagem de desenvolvimento e pode se relacionar com o desenvolvimento da moralidade. Nessa perspectiva foram destacados alguns pontos sobre o tema, de acordo com o PE da disciplina como os objetivos e conteúdo programático.

Nos objetivos destacou-se os seguintes aspectos:

- conhecer as principais teorias do desenvolvimento relacionadas à aprendizagem, estabelecendo relações entre elas;
- refletir sobre as concepções psicológicas que embasam as teorias da aprendizagem;
- descrever as vantagens dos métodos e técnicas de investigação científica utilizadas na Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem;
- compreender os fundamentos básicos de três principais teorias do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky e Freud);
- promover a reflexão sobre temas contemporâneos do campo da educação à luz das teorias da psicologia estudadas, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

Diante desses objetivos foram contemplados os conteúdos:

- UNIDADE I – INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

- 1.1. O que é psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem? Por que estudar?;
- 1.2. Antecedentes históricos e perspectivas atuais sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem;
- UNIDADE II – AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO: ABORDAGENS TEÓRICAS
  - 2.1. As diferentes concepções de desenvolvimento:
  - 2.4. Abordagem Interacionista.
- UNIDADE III – TEORIAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM
  - 3.1. Ênfase nos aspectos cognitivos com base na teoria cognitiva de Piaget;
- UNIDADE IV – TEMAS ATUAIS EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL
  - 4.11. Valores, crenças e práticas parentais e desenvolvimento infantil;
  - 4.13. O mal-estar na contemporaneidade.

De acordo com a disciplina Sociologia I, que também foi desenvolvida no 3º Termo, evidenciou-se possibilidades para as relações de gênero. Na ementa, foi pontuado a perspectiva do estudo dos fenômenos sociais, das práticas, dos grupos sociais através do estudo dos clássicos da disciplina. A compreensão dos processos de trabalho na sociedade contemporânea, as formas de desigualdades e as lutas sociais; outras formas de organização cultural da sociedade.

No 2º semestre de 2018, 4º Termo, as disciplinas que constituíram a grade curricular foram: Estágio Supervisionado I, História do Brasil IV, História Medieval I, Sociologia II, Pesquisa Histórica II, Metodologia do Ensino de História I, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Neste termo verificou-se, conforme os PE, diversas possibilidades de abordagem das questões de gênero na História, como no âmbito das políticas educacionais, os movimentos sociais, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas.

A disciplina Sociologia II, apresenta em seus objetivos, ementa e conteúdos a perspectiva de compreender os conflitos que envolvem as diferentes minorias e os movimentos sociais.

No PE da Pesquisa Histórica II, dentre as competências e habilidades almeçadas, destaca-se a promoção de habilidade para problematizar, nas múltiplas

dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço.

Metodologia do Ensino de História I apresenta diversas abordagens que podem ser analisadas e ampliadas no que se refere às relações de gênero, como na área legislativa e historiográfica. Nesta disciplina, é desenvolvida análise dos objetivos do PCN, a História como elemento de construção da memória coletiva, produção do saber histórico social. Entre os objetivos, destaca-se a discussão do ensino de História em realidade concreta e no que se refere às teorias, políticas e legislação e o PCN que norteiam a educação brasileira. Acerca dos conteúdos, verifica-se a cultura e sociedade na sala de aula – diversidade e desafios.

A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica é voltada para as questões legais no campo da educação. Oferece meios para a compreensão da elaboração nas diretrizes e normas curriculares na área da História como na educação em geral. Nas competências e habilidades destacam-se: conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e apropriar-se da função social e formativa da educação básica; compreender a estrutura organizacional da escola em suas dimensões material, didática e humana; Reconhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais como diretrizes organizacionais para o desenvolvimento dos conteúdos pedagógicas da História; reconhecer a História como componente curricular da educação básica e como a mesma se articula ao processo de escolarização. Dessa forma, nota-se que os(as) futuros(as) professores(as) podem se apropriar e compreender como os aspectos legais e a (re)formulação das diretrizes se constituem diante do contexto em que se inserem; possibilitando analisar e refletir sobre as questões de gênero nas políticas educacionais, por exemplo, na BNCC.

No 5º Termo, 1º semestre de 2019, as disciplinas como História Medieval II, Estágio Supervisionado II, História Oriental I e Língua Brasileira de Sinais – Libras, conforme a análise, não apresentam nenhum apontamento que possa abordar as questões de gênero e educação moral.

Este termo aponta para possíveis perspectivas da temática de gênero em algumas disciplinas, como História Contemporânea I, que destaca em sua ementa o estudo das estruturas e conjunturas sócio-econômicas, culturais e político institucionais do século XX. Desse modo, o objetivo relacionado visa desenvolver no aluno o conhecimento histórico do passado da humanidade, levando aspectos

importantes da história da humanidade desde as primeiras referências a respeito da vida humana até os dias atuais.

Observa-se que é um objetivo complexo, visto que envolve um longo período histórico, com muitas mudanças no contexto mundial, como as duas grandes guerras, conforme a proposta dos conteúdos e, conseqüentemente, a conscientização, de formação política e científica para reconhecer e interpretar acontecimentos históricos. Neste contexto, podemos observar diversas mudanças nas relações de gênero, mas tal perspectiva não é ressaltada no PE.

Metodologia do Ensino de História II, abrange a formação do profissional de história frente as questões sociais, econômicas e políticas; com vistas a habilitar o(a) professor(a) para problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço. Entre os conteúdos, destaca-se o professor enquanto difusor da escolha do currículo e de práticas docentes.

A disciplina Historiografia I contempla o estudo das diferentes escolas historiográficas e dos estilos de escrita da história a partir da constituição da História como ciência e tem como um dos objetivos desenvolver o espírito crítico e analítico frente à construção do saber histórico. Entre as competências e habilidades promovidas, ressalta-se a habilidade para problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço. Os conteúdos, diante desses apontamentos, concentram-se no fazer história no século XXI e na escola dos Annales e suas gerações. A disciplina pode oferecer fundamentos para a compreensão de uma nova ótica da História diante dos apontamentos, pois foi um período em que a área passou a ampliar suas fontes histórica e, conseqüentemente, abriu caminho para a construção de uma nova História, em especial, a das mulheres.

História Moderna II, se insere num contexto de perspectivas de movimentos sociais, políticos e econômicos como a Revolução Francesa e Revolução Industrial. Esses apontamentos contemplam as competências e habilidades de relacionar eventos políticos como as Revoluções com os desdobramentos econômicas e sociais; problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço. Diante desses apontamentos, observa-se a possibilidade de discutir acerca desses movimentos e

relacioná-los ao surgimento do movimento feminista europeu e norte-americano que, no início do século XX, influenciou as feministas brasileiras.

No último termo do curso, 6º Termo, que se desenvolveu no 2º semestre de 2019, a grade curricular constituiu-se das disciplinas: Estágio Supervisionado III, História Contemporânea II, História Oriental II, Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental; além dessas, outras que também se incluem na grade são destacadas por apresentar algumas perspectivas para discutir gênero e as relações de gênero.

A disciplina Historiografia II, apresentou em sua ementa, entre outros aspectos, a Historiografia dos anos 80 e 90, diversificação e ampliação das interpretações do Brasil, como alguns temas da historiografia brasileira: trabalho, escravidão, cultura e mentalidades. De acordo com o objetivo, busca contribuir para a formação do professor e do pesquisador na área de História do Brasil, através do conhecimento das principais características, fases e correntes da Historiografia Brasileira, leitura e apreensão dos textos clássicos da História do Brasil, conhecimento de teorias, metodologias e temáticas que orientaram a produção da Historiografia no Brasil.

História Moderna III, abrange os estudos das grandes transformações políticas, sociais e econômicas do século XIX, como a consolidação do capitalismo e da Segunda Revolução Industrial e o Movimento Operário. Acontecimentos que apontam para uma análise da participação feminina no contexto da Segunda Revolução Industrial, nos movimentos operários e movimentos feministas.

A História do Tempo Presente, dentre todas que contemplam a grade curricular do curso, foi a única que apresenta a questão de gênero em seus conteúdos. Dessa forma, a ementa destaca a História como um campo de estudos que comporta construções interpretativas dos processos e eventos que tiveram ou têm lugar no século XX e no início deste século XXI, considera a interlocução fértil da história com outras áreas de conhecimento, ao entender que a História deixa de ser mero repositório de experiências para constituir-se em campo de reflexão sobre os usos do passado pelo presente, ultrapassando tradicionais fronteiras disciplinares.

Os objetivos desta disciplina são: Promover discussões sobre o exercício histórico, a escrita da História no presente; discutir conceitos sobre o tempo presente; analisar a pluralidade dos tempos atuais; perceber as implicações no mundo do distanciamento de gerações e suas relações com o individualismo, o

consumismo, a crise da razão e mesmo da Ciência na pós-modernidade; pensar as implicações sociais de uma História recente, de um tempo marcado pelo presente conteúdo. Refletir sobre a função social do Historiador no mundo contemporâneo considerando os paradigmas históricos da atualidade.

Em relação às competências e habilidades: Propiciar pesquisas e reflexão interdisciplinar para o conhecimento da História do Tempo Presente, desenvolvendo a capacidade da pesquisa, da produção do conhecimento e sua difusão no meio acadêmico e em outras instituições como: instituições de ensino, órgãos de preservação de documentos, museus, projetos culturais. Domínio dos conteúdos da História do Tempo Presente alto nível de conscientização, de formação política e científica para o conhecimento da História do Tempo Presente.

Os conteúdos da disciplina são:

- Introdução ao conceito de História do Tempo Presente - variações sobre o conceito - a história do tempo presente associada ao recorte cronológico - a história do tempo presente associada a construção do objeto e da problematização na pesquisa
- A compreensão da produção da história atrelada às problemáticas do hoje. Debates e contextualização histórica.
- A responsabilidade do historiador com a sociedade em que ele se insere. Construção de bases mais vastas do campo de estudo. O ofício do historiador repensado.
- Temáticas atuais: Gênero e diversidade. Ética - Democracia e Cidadania. Sócio-diversidade. Multiculturalismo. Relações étnicas e culturais. Questões ambientais. Corrupção. Crise política e econômica. Ascensão da Direita. Responsabilidade social. Violência. Blocos Econômicos: criação e desenvolvimento. Implicações na economia atual. Refugiados Políticos: Consequências sociais e econômicas. Processos migratórios. Terrorismo.

Conforme a análise dos PE, observa-se que as disciplinas estão estruturadas e se apresentam de acordo com os objetos com a concepção do PPC. Propiciam o contato dos(as) professor(as) com diversas perspectivas acerca do perfil profissional do(a) historiador(a).

Não obstante, em relação às questões de gênero e educação moral, não é possível afirmar que o curso oferece uma formação ampla sobre os temas. De

acordo com os objetivos da análise dos planos de ensino do curso, foi observado que o termo gênero só aparece na disciplina História do Tempo Presente. Sobre as possibilidades de análise observadas no PPC (Quadro 4), evidenciou-se que elas oferecem uma margem de interpretação para a abordagem das Relações de Gênero e Histórias das Mulheres, mas, como em nenhum dos aspectos analisados foi notado esses temas, não podemos afirmar que ela inclui ou exclui tais abordagens.

No que concerne à educação moral, a única disciplina que apresentou aproximações com a ótica desta pesquisa foi a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, com ênfase nos aspectos cognitivos com base na teoria cognitiva de Piaget (valores, crenças e práticas parentais e desenvolvimento infantil; mal-estar na contemporaneidade – Unidades III e IV). A possibilidade de abordagem desse tema em outras disciplinas se evidencia na questão dos valores na disciplina de Filosofia II, que promove reflexões sobre as temáticas: Educação e direitos humanos; Diversidade étnico-racial; Questões socioculturais como princípios de equidade.

Diante dessas observações, constata-se que, de acordo com participantes da pesquisa, embora durante as entrevistas eles ainda não haviam cursado o 6º Termo, o curso de Licenciatura em História oferece pouca perspectiva de abordagem sobre as temáticas de gênero e educação moral.

Na sequência, serão tecidas as Considerações Finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a um determinado destino pressupõe traçar um caminho. Este servirá de trajeto para chegar ao lugar que se almeja. Ao se traçar um caminho não impede que se tenha um percurso repleto de surpresas, imprevistos ou desafios. Entretanto, dá um significado especial e proporciona grandiosas histórias para contar no final do destino.

À guisa desse processo, constitui o trabalho do(a) pesquisador(a); diante dos objetivos se traça os métodos, seleciona e adequa os procedimentos, confronta teorias, obtém resultados e conclusões. Ao término, pode se deparar com surpresas, novas perspectivas e apontamentos diante dos objetivos traçados e contribuir para transformar realidades ou oferecer novos caminhos diante dos problemas que se evidenciam ao longo da trajetória. Um processo, muitas vezes, tortuoso, mas o resultado faz valer a pena de todo o esforço ao longo do trajeto.

Descrever este processo é um prelúdio de que se chegou a um destino. De tal modo, perpassando por uma trajetória que proporcionou novas perspectivas, alguns entendimentos, apontamentos e reflexões.

As abordagens desenvolvidas a partir do aporte teórico-epistemológico dos estudos de gênero e educação moral, em consonância ao *corpus* constituído por meio das categorias e subcategorias de análise “Concepção de Gênero”, “Relações de Gênero”, “Gênero”, “Gênero e Formação”, “Educação Moral e Relações de Gênero” e “Análise do Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino”, conforme os objetivos da pesquisa, possibilitaram tecer algumas considerações importantes.

A temática de gênero e educação moral faz parte dos debates e discussões e proporciona diversas reflexões na atualidade. Diante de um leque que se abre para os assuntos, dentre as temáticas que fazem alusão ao gênero, estão em destaque algumas que contradizem o uso do termo alegando “ideologia de gênero”; uma falácia que tem permanecido nas pautas das políticas educacionais, na religião e de grupos conservadores nos últimos anos. Estes aspectos limitam as discussões que envolvem gênero à mera questão da sexualidade e renegam todo um contexto de produção científica que abrange o tema.

Concernente à educação moral, a questão que se impõe é a falta de conhecimento sobre a área e, em muitos aspectos, acaba sendo reduzida aos valores morais, sem fundamentação da área de conhecimento; que também tem

sido empregada em referência aos valores da sociedade tradicional. De certa forma, acaba num contexto semelhante à do gênero, não considerando toda uma produção teórica-epistemológica.

Estas questões nos conduzem a refletir sobre como gênero funciona nas relações humanas e dá significado à construção e percepção do processo histórico que atravessa as práticas socioculturais. Aprender a considerar o próximo depende, em muito, das relações sociais que estabelecemos uns com os outros. Um processo que pressupõe desconstruir/reconstruir valores que foram acomodados ao longo do tempo, conforme o nível de moral apresentado pelo indivíduo (em contextos de violência; microviolência; desigualdades, preconceitos, estereótipos).

A educação moral pode contribuir para as transformações destas relações, pois a autonomia moral pressupõe indivíduos éticos com compromisso para a construção de uma sociedade mais justa em relação às diferenças e desigualdades construídas durante a história e perpassam as interrelações.

Nesse sentido, cabe observar como a construção da personalidade moral ajudaria no contexto dos(as) jovens na escola. O processo educativo pode ser um viés para formar novas gerações e construir uma humanidade melhor por meio da convivência, solidariedade, tolerância, diálogo e boas maneiras.

Nessa perspectiva, há necessidade de um corpo docente preparado para uma educação de sucesso. A formação do(a) professor(a) de História pode contribuir para transformar as relações de gênero por meio de sua prática educativa. E para isso, é importante observar que concepções estes apresentam sobre a temática de gênero e educação moral.

Durante o processo de análise desta pesquisa, foi possível observar que os(as) futuros(as) professores(as) apresentam concepções de gênero de maneiras distintas que envolvem aspectos da identidade de gênero e das relações de gênero construídas ao longo do tempo. As concepções sobre o que é “ser homem” ou “ser mulher” foram relacionadas às atribuições de funções determinadas pela sociedade no contexto histórico; os valores, as normas, padrões, características biológicas e físicas, elementos que constituíram o universo masculino e feminino prevaleceram nas falas dos(das) participantes. Outro aspecto que se relaciona ao gênero é a carência de conhecimento do termo como categoria de análise.

As reflexões dos(das) participantes, sobre os aspectos que se relacionam entre homens e mulheres na sociedade, serviram como possibilidade de examinar

as atitudes e comportamentos nas relações de gênero na atualidade, como as diferenças, os valores, desigualdades, submissão das mulheres às normas construídas no processo histórico.

Embora os(as) participantes tenham apresentado concepções das relações de gênero marcadas por valores patriarcais, observa-se que grande parte deles(as) não carregam esses valores, assim, reconhecem que não há atributos específicos aos sexos, havendo a possibilidade de relações menos conservadoras. Também percebem as questões de gênero na atualidade relacionadas à identidade de gênero e às discussões suscitadas na sociedade acerca da “ideologia de gênero”.

Em relação ao tema na grade curricular, os(as) participantes destacaram que nunca tiveram abordagem sobre o assunto; nem acompanharam as questões do debate sobre “ideologia de gênero” durante o processo de elaboração da BNCC.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História possibilitou notar que até o 5º Termo os(as) graduandos(as) não tiveram contato com a questão de gênero. Todavia, a ampla perspectiva de abordagem do tema dentro de outros conteúdos das disciplinas do curso percebeu-se a possibilidade de alusão ao tema.

A percepção das relações de gênero na História, os(as) participantes consideraram que se dá de forma diluída no curso, mas ressalta-se que a concepção dessas relações apresentadas é das diferenças referente às atribuições entre homens e mulheres. Dessa forma, eles destacam que o curso não oferece embasamento sobre o tema.

Observa-se que os(as) participantes destacam a relevância de se discutir as questões de gênero atualmente, pois ocorreram muitas mudanças no contexto e a formação deveria contemplar essas discussões para prepará-los para trabalhar com as diferenças e desigualdades que envolvem as relações de gênero em sala de aula e na escola, além de proporcionar a possibilidade de refletir sobre o processo de construção dessas relações e questionar certos valores de gênero como a “ideologia de gênero”. Destacam a possibilidade de haver uma disciplina específica ou palestras, encontros, mesas-redondas sobre o assunto não apenas na História, mas em todos os cursos de licenciatura e/ou que abrangem a formação de professores(as).

No que tange a educação moral, as concepções dos(das) participantes apontaram para uma visão de senso comum pautada em valores morais. Notou-se

que alguns a relacionaram com a disciplina Educação Moral e Cívica no contexto histórico; com exceção de um participante que disse ter estudado sobre a educação moral na disciplina Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Tal perspectiva foi possível ser constatada no Plano de Ensino da disciplina.

Em relação a Educação Moral e Cívica, destaca-se que não condiz com os princípios apontados neste trabalho, sendo uma disciplina que contemplava a grade curricular durante a ditadura militar no Brasil, que assumiu um caráter arbitrário e autoritário com vistas aos ideais nacionalistas da época.

Não obstante, observa-se que, apesar dos(das) participantes apresentarem concepções de senso comum em relação a educação moral, eles(elas) consideraram que quando valores desejáveis, como o respeito, a justiça, a tolerância, por exemplo, são desenvolvidas, pode haver mudanças nas relações de gênero.

Constata-se que o curso de Licenciatura em História da IES investigada apresenta de forma diluída as relações de gênero. Em apenas uma disciplina, História do Tempo Presente, contemplada na grade curricular do 6º Termo, foi possível notar o termo gênero como um dos temas da atualidade na área da História. Observou-se que as disciplinas contempladas na grade curricular do curso oferecem margem para interpretação e abordagem das relações de gênero e história das mulheres.

A despeito da educação moral, apenas a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem abrange a abordagem do desenvolvimento do indivíduo e as questões dos valores na contemporaneidade.

Referente a análise do PPC, se destaca o aspecto em relação as diretrizes curriculares do curso, que se apresenta em defasagem com o contexto atual e, em consonância com o Parecer CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores e do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura. Desse modo, não oferece preparo adequado para a formação docente sobre as questões de gênero e educação moral.

Contudo, os apontamentos nos levam a refletir sobre a questão da produção da história e sua relação com o currículo. Sabemos que a história não é neutra, portanto, sua produção é constituída de subjetividade.

Por muitos anos, a escrita da História oficial se compôs de temas que não abrangiam as “minorias”. Até o século passado, as mulheres não existiam na história e, somente, diante das reivindicações e mudanças no contexto da produção histórica foram abrangidas; um movimento que, por muitos anos, não contemplou as diferenças dentro da própria categoria.

Os estudos de gênero e das relações de gênero são temas que ganharam visibilidade nas últimas décadas do século XX e, atualmente, embora tenham ampliado os estudos e pesquisas nesse campo, ainda não foi possível atingir os currículos escolares, assim como, a história das mulheres que é pouco contemplada. Desse modo, é possível observar as relações de poder na produção de conhecimento, como também o acesso a ele. Será que as “minorias” contempladas (ou marginalizadas) pela História ainda demoram a constituir os conteúdos dos currículos acadêmicos e escolares? Que História deve ser contada? Quais conteúdos devem ser contemplados pelo currículo de História?

As relações de poder permeiam essas questões e a escolha de uma história a ser contada, infelizmente, não cabe às “minorias”, mas àqueles que estão no poder. Se no passado a História oficial foi constituída por grupos dominantes, hoje a escolha de conteúdos a serem contemplados pela História ainda permanece nas mãos daqueles que estão no poder a favor da manutenção do discurso e ideologia destes. O olhar de gênero se faz necessário diante destas relações, pois estão articuladas as relações de poder.

A perspectiva de gênero leva em consideração os elementos constitutivos em torno destas relações, por isso, ressalta-se um olhar para uma nova história em que os mecanismos (padrões, normas, códigos, símbolos, identidades) sejam levados em conta e que são incutidos e/ou manifestados por meio das relações de poder em que as “minorias” étnico-racial, social, cultural e classe são subjugadas e marginalizadas no processo histórico.

A escola e a educação são instituições sociais e se constituem das relações de gênero e podem ser observadas em concepções, normas, políticas educacionais, diretrizes curriculares, práticas educativas, teorias que fundamentam o saber e o fazer pedagógico, enfim, o conjunto de elementos que compõem o campo da educação.

No entanto, a educação pode ser observada como meio de desconstruir os valores de gênero construídos por meio das práticas pedagógicas. A escola pode

ser vista em uma perspectiva transformadora acerca das relações de gênero, porque a educação escolar pode ser utilizada como meio de romper com o pensamento binário que perpetua e contribui para o posicionamento hierárquico das questões de gênero na sociedade.

Podemos apontar que o currículo de História e a educação moral podem ser um caminho para construção do sujeito moral e ser um eixo de articulação sobre as questões de gênero na escola, pois pode contribuir para a percepção e reflexão das relações de gênero e possibilitar o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante delas.

A perspectiva de abordagem das relações de gênero nos conteúdos do currículo de História em consonância à educação moral no processo de ensino e de aprendizagem se relaciona à prática pedagógica e dessa forma, é fundamental que os(as) professores(as) consigam perceber as mudanças que foram ocorrendo ao longo do processo histórico e que a abordagem de novos temas e problemas deve constituir o debate histórico.

Os aspectos relacionados ao saber e ao fazer docente do(a) professor(as) de História devem ser problematizadas, assim como, as relações de gênero construídas nesse processo. O(a) profissional(a) deve estar sempre munido(a) de conhecimentos teóricos e metodológicos alinhados a sua prática e ao seu contexto buscando soluções diante dos desafios que se apresentam no seu cotidiano.

A compreensão do binarismo de gênero constitui uma postura crítica, reflexiva e consciente por parte do(a) professor(a) e se o(a) profissional da educação não estiver preparado(a) e munido(a) de conhecimentos teóricos e metodológicos para tratar as relações de gênero, corre o risco de tornar sua prática naturalizada acerca das questões de gênero tanto na escola como na sociedade. Uma lacuna que se relaciona à sua formação e aos padrões socioculturais que se manifestam nas relações sociais de gênero.

Diante do contexto de atuação da pesquisadora, foi possível perceber que as relações de gênero são imbricadas de elementos que perpassaram a história e se manifestam no contexto atual e podem ser percebidos nas relações de sala de aula, nas atividades recreativas, nas relações interpessoais, nas brincadeiras, mas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais.

Esse contexto, e a invisibilidade no currículo de História das questões de gênero, levaram a pesquisadora a buscar uma perspectiva para trabalhar na escola

e, possivelmente, transformar as relações de gênero, pois como educadora sempre acreditou na possibilidade de transformar realidades por meio da educação e, com certeza, um ideal daqueles que acreditam nela.

Concluir este trabalho é sinônimo de realização, pois, quando se lançou a esta trajetória, tinha como propósito buscar uma possibilidade de desconstruir o binarismo de gênero por meio da educação e durante o processo de estudos e pesquisa conseguiu vislumbrar perspectivas que podem contribuir com os seus objetivos.

Essa ação pode acontecer em outros contextos e realidades. Não basta apenas um olhar e, sim, de outros(as) professores(as), que devem ser mais atentos e sensíveis às questões de gênero no âmbito escolar. Os(as) professores(as) devem ter preparo para atuar nessas questões, por isso, a prática pedagógica que perpassa pelos saberes e ações em sala de aula ou no espaço escolar deve ser articulada com o contexto.

O que se elucida com esta pesquisa é que a História das Mulheres e as Relações de Gênero ainda são marginalizadas na formação de professores(as). Apesar do campo ter se desenvolvido em aspectos de produção, ainda há entraves que mantêm essas áreas de estudos distantes dos currículos de História na formação de professores e na Educação Básica.

Vivemos em uma sociedade em que a desigualdade segrega, exclui, marginaliza mulheres, negros, minorias étnico-raciais e pobres, assim, a educação escolar é um caminho que pode oferecer mudanças para esses problemas e ser um suporte em relação às desigualdades e diferenças.

A História é um campo possível para abordar essas questões e proporcionar profundas reflexões, por isso, é uma área que deve ser destacada e valorizada contemplando a história de novos sujeitos, novas realidades, novos contextos. Pois sabemos que a escolha de um currículo perpassa por questões políticas que atendem aos interesses de determinados grupos que detém o poder e/ou de uma minoria em detrimento aos seus interesses.

Embora o Mestrado em Educação tenha proporcionados a pesquisadora subsídios com as discussões, as disciplinas e o processo de imersão na pesquisa, ainda não se esgotaram as questões sobre a temática desenvolvida neste estudo, pois, o processo de construção do saber demanda tempo para uma análise profunda, reflexiva e problematizadora que nos levam às elucidações, dúvidas e

inquietações sobre determinado tema/assunto. Ao término desta pesquisa se evidenciam muitas questões que ainda cabem respostas e serem problematizadas, que pode ser temas de novos estudos e pesquisas. Ainda há muito que se revelar!

Porquanto, as proposições deste trabalho foram alcançadas: por meio da educação moral vislumbrou-se uma possibilidade de transformar as relações de gênero através de valores desejáveis para uma escola mais democrática, justa e ética. Assim, podemos transformar realidades e estabelecer relações mais harmoniosas na escola e no processo de ensino e aprendizagem e, quem sabe, um dia essa perspectiva possa tornar-se realidade em vários contextos escolares.

Abordar gênero na área da educação, em consonância com os saberes necessários para o trabalho docente, é suscitar reflexões acerca dos mecanismos sociais que produzem e naturalizam as relações de poder entre os sexos e os elementos que contribuem para a (re)produção das concepções de gênero que predominam na sociedade.

Gênero e educação moral vão além de conceitos; falar desses temas requer ler nas entrelinhas da história da educação brasileira e das relações de gênero construídas historicamente. Dessa forma, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para reflexões diante do retrocesso e incertezas de gênero e educação moral no contexto atual.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 28-41.
- ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. *In*: SOUZA, Laura de Mello e (org.); NOVAIS, Fernando A. (coord.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Cap. 3, p. 83-154.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XIX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do Século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, Sandra Maciel; JAEHN, Lisete; VASCONCELLOS, Mônica. Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. **RIAAE**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1503-1517, set. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683082>. Acesso em: 07 out. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lang=pt). Acesso em: 03 out. 2019.
- AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In*: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p.105-135.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 607-639.
- BENTO, Berenice; PELUCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, ago. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 jan. 2020.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-27.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 20 dez. 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 867**, inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 23 de março de 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015b. p. 8-12. Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019. p. 115-119. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/65515/39461>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 2. p. 50-72.

COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole (org.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. p. 7-16.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; SOUZA, Laura de Mello e. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 217-235.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 228-230.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100008&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 16 ago. 2018.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Sexualidade, gênero e educação sexual. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (org.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. P. 101-112.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 249-250.

FARAH, Marta Ferreira Santos *et al.* Gênero e política pública: panorama da produção acadêmica no Brasil (1983-2015). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 428-443, set. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512018000300428&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512018000300428&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 17 fev. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2008.

FREIRE, Priscila. Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, Lisboa, n. 37, p. 33-46, jun. 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602018000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602018000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 set. 2018.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008). Acesso em: 25 abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 640-667.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: [https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901995000200008.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf). Acesso em: 21 ago. 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313704006.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial-Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **HOLOS**, Natal, ano 31, vol. 6, p. 472-483, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547289035.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-64.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Cap. 8, p. 271-306.

IZQUIERDO MORENO, Ciriaco. **Educar em valores**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

JARDIM, Silvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **RBPG**,

Brasília, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/61>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. *In*: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 137-178.

LA TAILLE, Yves de. Cognição, afeto e moralidade. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 135-158.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 110, p. 29-42, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/125319>. Acesso em: 25 out. 2019.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36436/pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.101-132, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 20 out. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANAZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 444-476.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 25-46, 1º sem. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003). Acesso em: 19 jul. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_arttext). Acesso em: 22 ago. 2018.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, São Paulo, v. 19. n. 19, 2013, p. 5-15. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/4503/3796>.

Acesso em: 26 dez. 2019.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado de trabalho. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 126-147.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 37-104.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? *In*: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-52.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 157-186.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lang=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lang=en). Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MUNIZ, Diva do Couto Contijo. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. **OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 316-329, 2015.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34189>.

Acesso em: 26 dez. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 238-259.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 284-285.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2011000100270&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2011000100270&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 13 out. 2019.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. Psicogenética de Jean Piaget: algumas implicações didáticas. *In*: PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. **O ensino de História na escola fundamental: a proposta e a prática**. Franca: Unesp/FHDSS, 1997.

PIAGET, Jean. El psicoanálisis y relaciones con La psicología Del niño. *In*: DELAHANTY, G. Perrës (org.). **Piaget y El psicoanálisis**. México: UAM, 1994b. p. 181-290. (Publicação original de 1920).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994a.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 1-36.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel, **A psicologia da criança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos flexíveis. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 513-543.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159-189, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>. Acesso em: 12 out. 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a. p. 29-54.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b. p. 07-12.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-13.

PRADO, Maria Ligia; FRANCO, Stella Scatena. Participação feminina no debate público brasileiro. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 194-217.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA. Presidente Prudente: FACLEPP, 2017.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 578-606.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87350459002>. Acesso em: 15 set. 2018.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 16 jan. 2020.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil – colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. São Paulo: SJDC/SP, 2014.

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole (org.). **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. p. 17-32.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. *In*: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. p. 81-114.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (org.). **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. p. 33-48.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 15-42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 12 out. 2019.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 99-126.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **OPIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11189/1/Artigo%20Ana%20Carolina%20Eiras%20Coelho%20Soares%20-%202015.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-237.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **História e gênero**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SOUZA, Leonardo Lemos de; ARAUJO, Ulisses Ferreira. Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v. 59, n. 4, ago. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1346>. Acesso em: 02 jul. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 401-442.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FÉLIX Jeane. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6787>. Acesso em: 02 nov. 2019.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

VIANNA, Claudia Pereira *et al.* Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092016>. Acesso em: 30 abr. 2018.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005). Acesso em: 14 jul. 2017.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra; ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de. Gender invisibility in Brazilian educational legislation. **Taboo: The Journal of Culture and Education**, Coral Gables, v. 6, n. 2, p. 85-95, fall-winter 2002.

## ANEXO

**UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista**

---

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação  
PEIC - Programa Especial de Iniciação Científica****Parecer Final**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "**GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO MORAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PERSONALIDADES MORAIS E VALORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO**", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº **5024** e tendo como participante(s) **ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA (discente), ANA CAROLINA FAGUNDES DA SILVA (discente), CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável)**, foi avaliado e **APR. COM RECOMENDAÇÃO** pelo **COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)** da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 1 de Março de 2019.



---

Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CPDI



---

Profª Drª Gisele Alborgheti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO MORAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PERSONALIDADES MORAIS E VALORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

**Nome das Pesquisadoras:** Rosimeire Carvalho dos Santos Masuda e Ana Carolina Fagundes da Silva

**Nome da Orientadora:** Carmen Lúcia Dias

- 1. Natureza da pesquisa:** a sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar se o curso de Licenciatura em História possibilita a formação do (a) professor (a) com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a Educação Moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero.
- 2. Participantes da pesquisa:** Participarão da pesquisa 09 alunos do 5º termo do curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em uma cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que as pesquisadoras Rosimeire Carvalho dos Santos Masuda e Ana Carolina Fagundes da Silva realize uma entrevista semiestruturada. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participação e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
- 4. Sobre as entrevistas:** a coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada para verificar concepções e percepções dos graduandos acerca das relações sociais de gênero e sobre a educação moral como meio de construir valores universalmente desejáveis nas relações de gênero.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as relações de gênero e a formação do professor de História, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas à formação e ação docente, onde a pesquisadora se

compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 8. Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**Obs:** Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador (a)

---

Assinatura do Pesquisador (a)

---

Assinatura do Orientador (a)

**Pesquisador: Rosimeire Carvalho dos Santos Masuda / FONE: (18) 3229-3264**

**Pesquisador: Ana Carolina Fagundes da Silva (PEIC) / FONE: (18) 3229-3264**

**Orientador: Carmen Lúcia Dias / FONE: (18) 3229-3264**

**CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:**

**Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira**

**Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai.**

**Telefone do CEP: (18) 3229-2077**

**E-mail: [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Escolaridade/Formação Acadêmica:
- 4) Profissão:
- 5) Atua ou atuou como professor? Se sim, na educação pública ou privada? No ensino Fundamental ou Médio? Em qual Disciplina?

#### PARTE II – CONCEPÇÃO DE GÊNERO

- 1) Na sua concepção, o que é ser homem?
- 2) Na sua concepção, o que é ser mulher?
- 3) O que é considerado masculino?
- 4) O que é considerado feminino?
- 5) Como você percebe as relações entre homens e mulheres na sociedade?
- 6) Na sua concepção, existem papéis exclusivos para homens e mulheres? Se existem quais são estes papéis?
- 7) Você sabe o que é gênero? Justifique sua resposta.
- 8) Você já ouviu falar de “ideologia de gênero”? Sabe o que significa? Justifique sua resposta.

#### PARTE III – PERCEPÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO

- 1) Você já estudou sobre gênero em alguma disciplina no curso de Licenciatura em História? Se sim, em qual disciplina?
- 2) Na sua opinião, a formação no curso de Licenciatura em História prepara o professor (teórica/metodológica) para o trabalho com as questões de gênero no âmbito escolar? Justifique.
- 3) Você tem conhecimento sobre as discussões acerca da “ideologia de gênero” na escola, no currículo ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Justifique.

- 4) O que você acha sobre a abordagem de gênero nas aulas de História? Justifique.
- 5) Você percebe como se dá as relações de gênero na disciplina de História? Explique.

#### **PARTE IV – PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E RELAÇÕES DE GÊNERO**

- 1) Você já ouviu falar da Educação Moral? Se sim, quando e onde?
- 2) Quais são suas impressões sobre a Educação Moral?
- 3) Já estudou sobre o tema durante sua formação acadêmica? Em que momento?
- 4) O que você acha do trabalho com a Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero? É possível desconstruir o binarismo de gênero com a Educação Moral?